إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية
في مؤسسات التعليم العالي

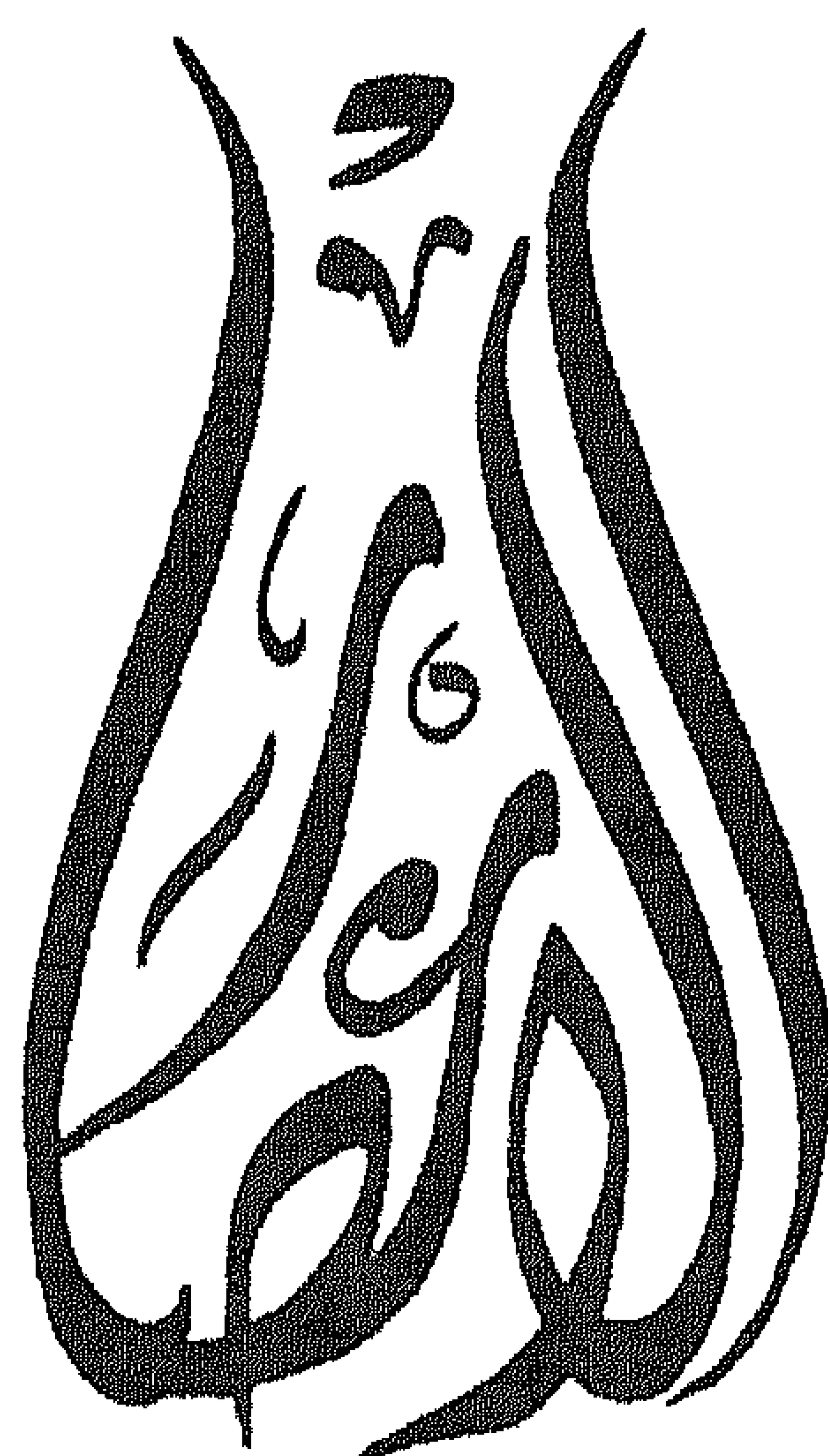
Quality Management of Educational and Research Services
in the Higher Educational Institutions

الدكتورة
شيراز محمد طرابلسية

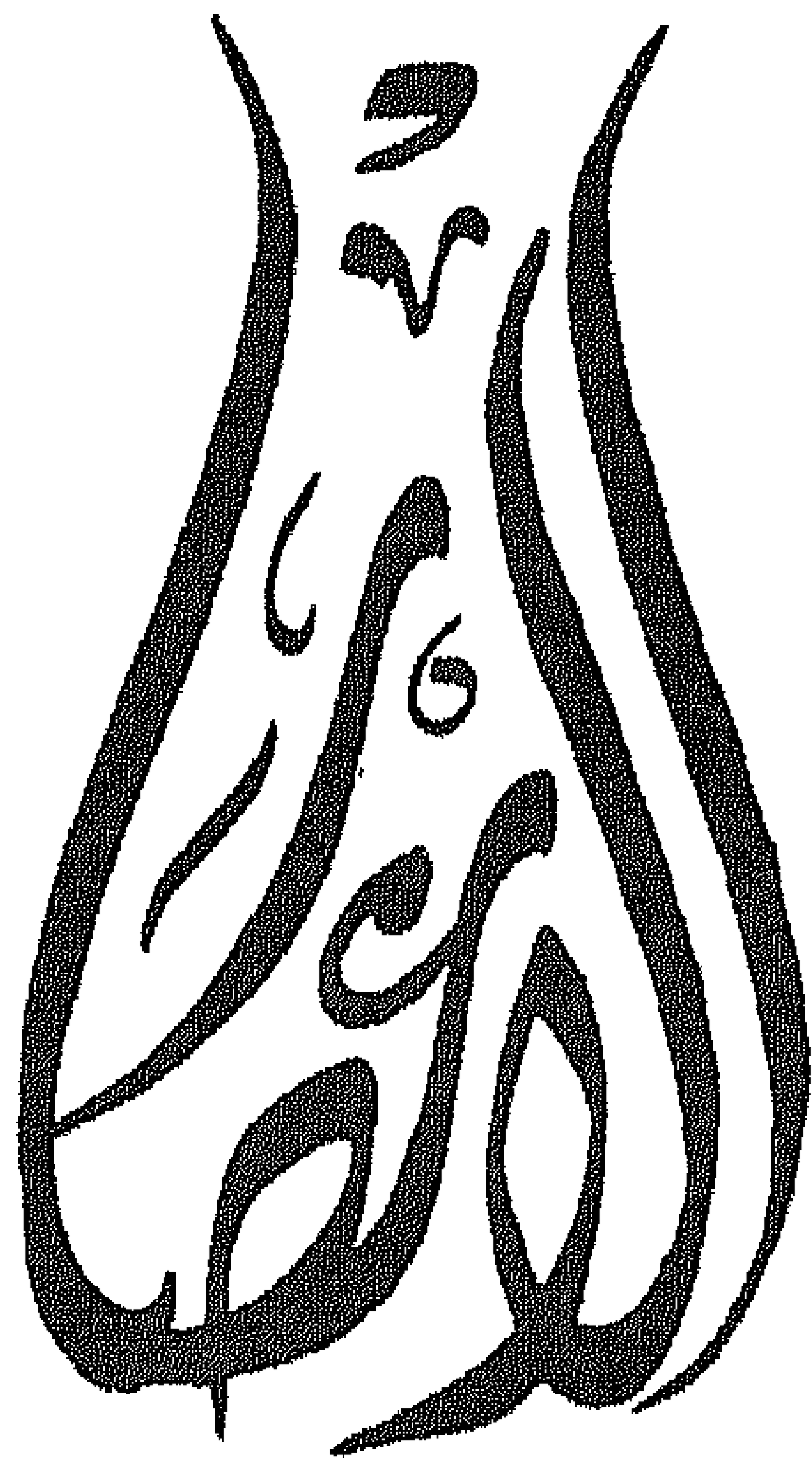


مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

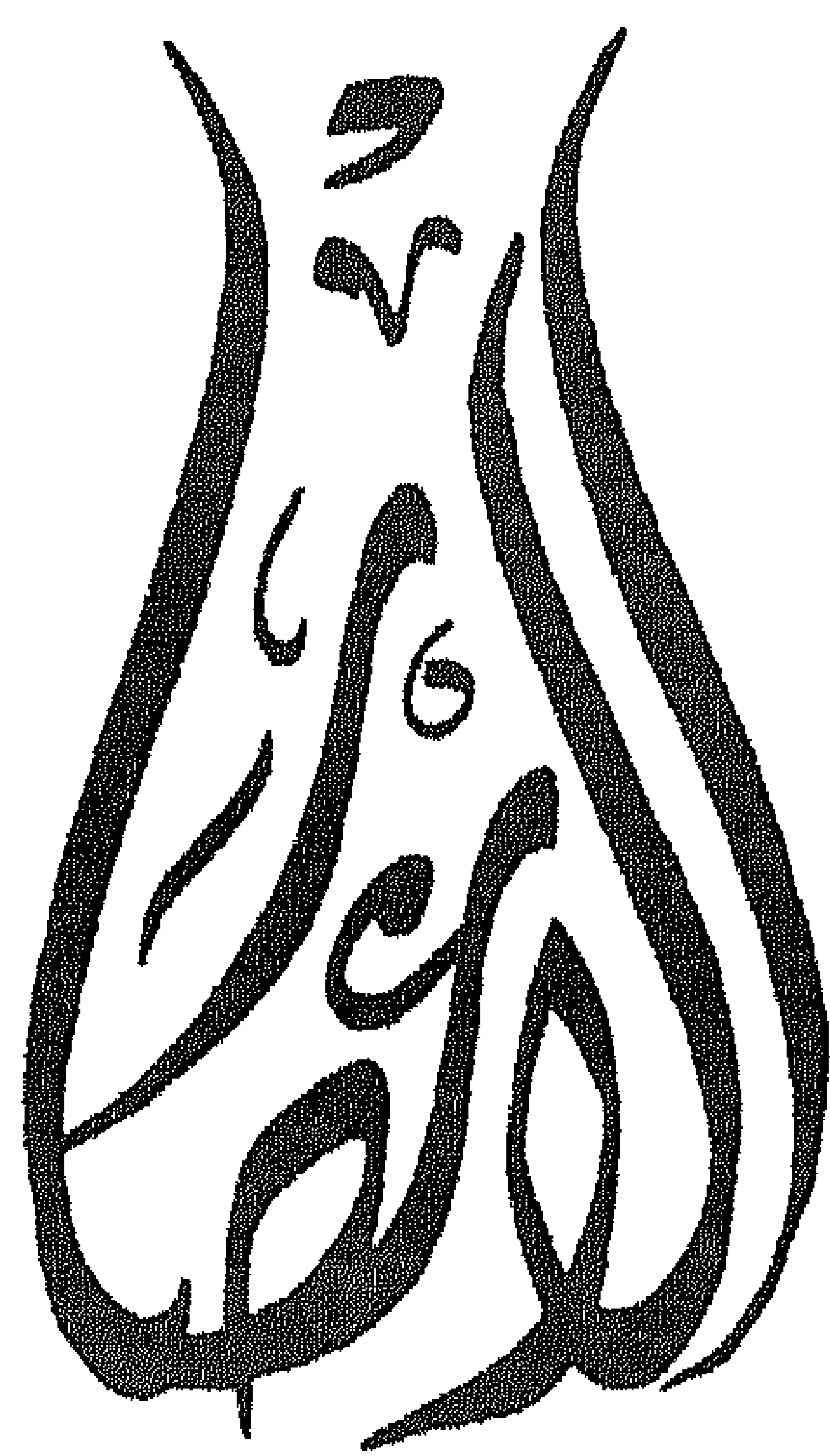
الإعصار العلمي



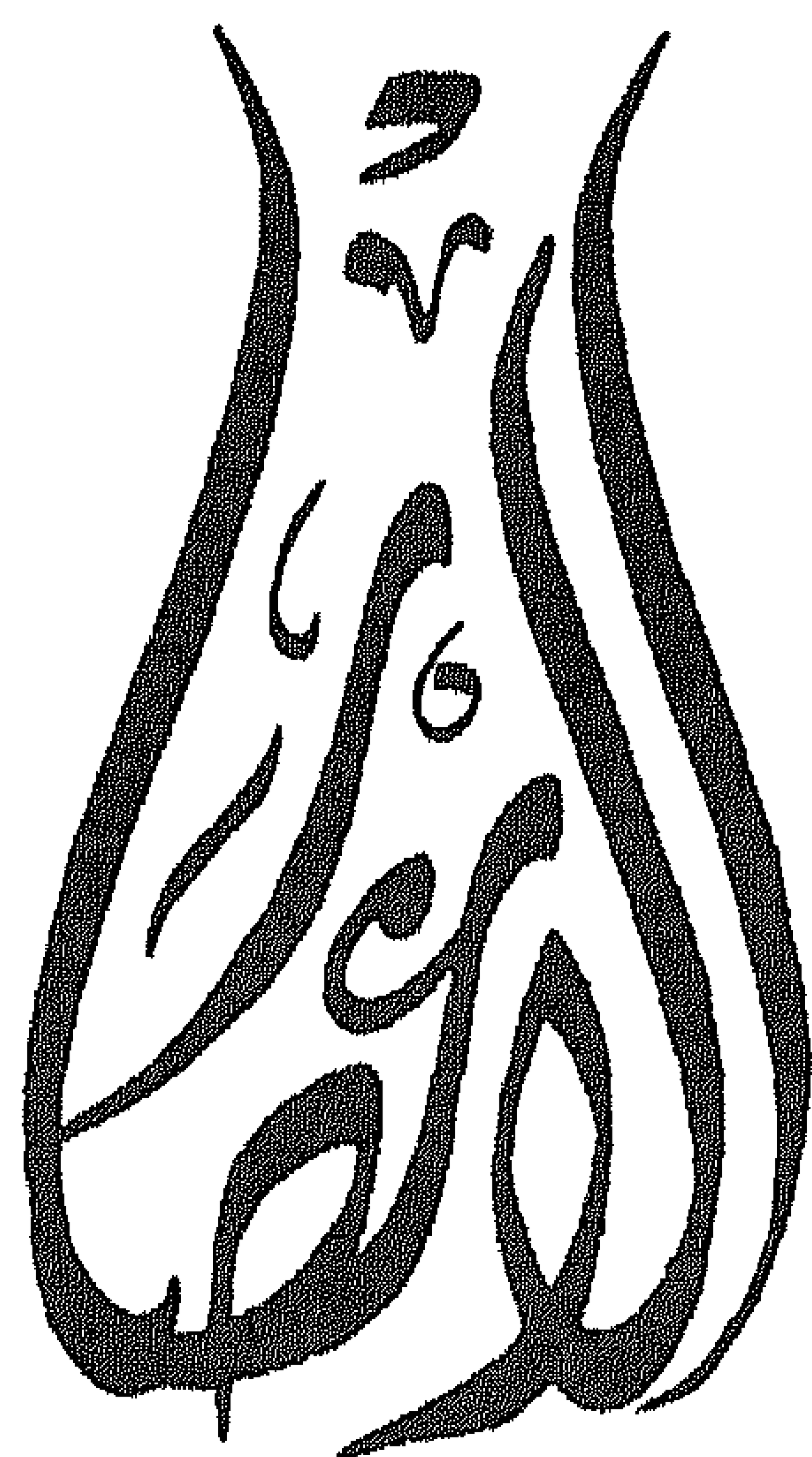
للنشر والتوزيع



للنشر والتوزيع



للنشر والتوزيع



للنشر والتوزيع

إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية
في مؤسسات التعليم العالي

Quality Management of Educational and Research Services
in the Higher Educational Institutions

تأليف

الدكتورة

شيراز محمد طرابلسية

الطبعة الأولى

2015م – 1436هـ

مكتبة المجتمع العربي

مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2009/10/4258)

378.1

طرابلسية، شيراز

إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي/

شيراز محمد عشير طرابلسية.- عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009

( ) ص

ر.إ.: 2009/10/4258

الواصفات: /المؤسسات التعليمية//التعليم العالي//الإدارة التربوية//إدارة الجودة

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

عمان – الأردن

الطبعة العربية الأولى

2015م – 1436هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عمان – وسط البلد – ش. السلط – مجمع الفحيص التجاري

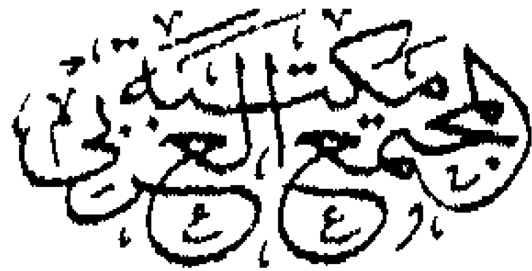
تلفاكس 4632739 ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

عمان – ش. الملكة رانيا العبد الله – مقابل كلية الزراعة – مجمع زهدي حصوة التجاري

www: muj-arabi-pub.com

Email: Info@ muj-arabi-pub.com

Email: Moj_pub@yahoo.com



دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس

هاتف 0096265713906 فاكس 0096265173907

تلفون: 00962797950880

Dar_alcasar@hotmail.com

ISBN 978-9957-525-04-0 (ردمك)

الإهداء

إلى مَنْ أَتنفسُ بحسِّهمْ

وأَحيَا برحيقِ أَنفاسِهمْ

إلى مَنْ أَكبرُ لأجلِهم وأَقوىُ بوجودِهمْ

إلى نبضِ قلبْي ورُوح روحْي ونُور عيوني

أمي وأبي

إلى ياسَمين الدَار وفرَح الحَياة

أخواتي الغاليات

إلى ....

فهرسة المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث

تطبيقات نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع

تجربة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

شكر

الحمد لله ربّ العالمين الذي أعانني على إنجاز هذا العمل وأفضل الصلاة وأتمّ السلام على حبيبي رسول الله وبعد.........

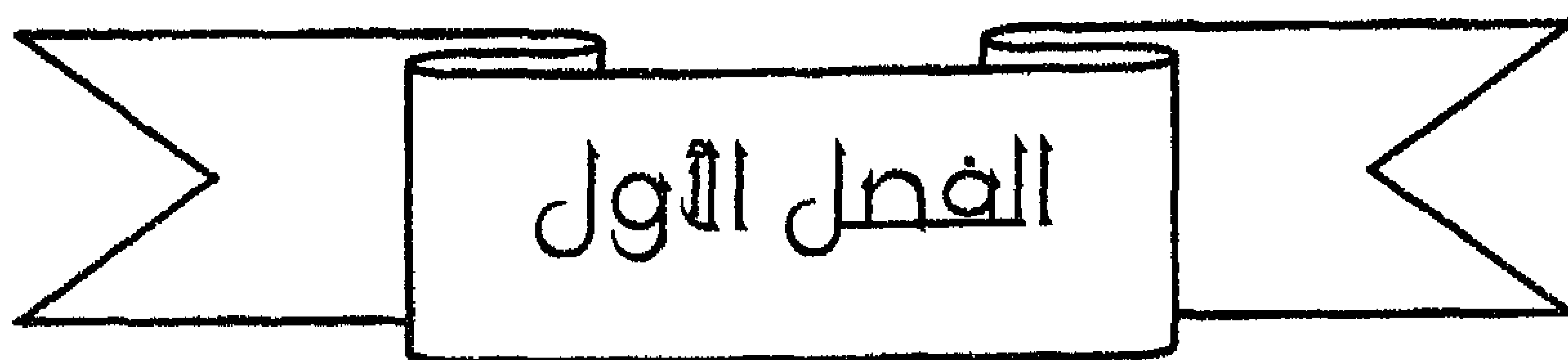
يشرفني أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان لأسرتي الغالية في وزارة التعليم العالي والتي كان لها كبير الأثر فيما وصلت إليه اليوم.

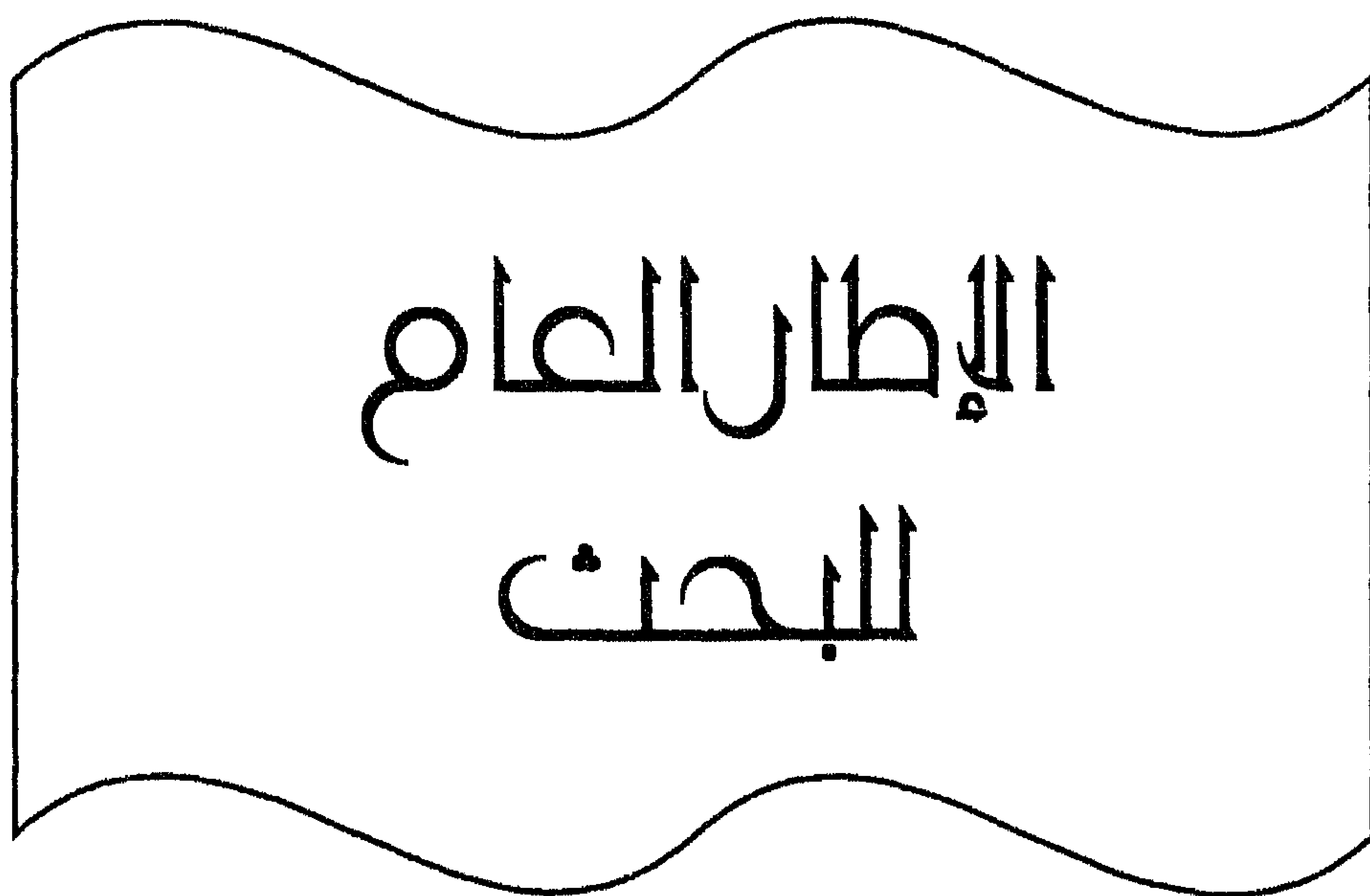
كما وأتوجه بالشكر والعرفان بكل صدق ومحبة لأهلي، أصدقائي وكل من مدّ لي يد العون في أي مكان وبأي زمان كان.

أقول شكراً لأناس لا أستطيع ذكرهم بحروف ولكن ينطق قلبي بجميلهم ومحبتهم ......

والشكر لله تعالى عزّ وجلّ أولاً وأخراً.........

المؤلفة


الفصل الأول


الإطار العام
للبحث

الإطار العام للبحث

- المبحث الأول: منهج الدراسة.
- المبحث الثاني: الدراسات السابقة في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- خلاصة الفصل الأول.

المبحث الأول

منهج الدراسة

ويتضمن النقاط التالية:

أولاً . مقدمة ومشكلة البحث.

ثانياً . مصطلحات البحث.

ثالثاً . أهداف البحث.

رابعاً . أهمية البحث.

خامساً . جديد البحث.

سادساً . فروض البحث.

سابعاً . مجتمع وعينة البحث.

ثامناً . منهج وأسلوب البحث.

تاسعاً . حدود البحث.

أولاً: مقدمة ومشكلة البحث:

أضحى التعليم العالي والبحث العلمي الأداة الفعّالة في تطوير المجتمعات والنهوض بها مقارنة عما كان عليه الوضع في العقود القليلة الماضية وذلك لما تتطلبه التقانات الحديثة من مستوى علمي وبحثي متميّز، كما وأصبحا يشكلان أيضا مورداً اقتصادياً هاماً لا يستهان بهما في دعم الاقتصاد الوطني للدولة.

نتيجة لما سبق سارعت العديد من الدول في العالم ممثلة بجامعاتها ومؤسساتها التعليمية والبحثية لإدخال وتطبيق أنظمة إدارة الجودة لديها المشاركة في سباقات جوائز التميّز الأوروبية والأمريكية وذلك لما يحققه تفعيل تلك الأنظمة للأهداف والإستراتيجيات السابقة إضافة إلى جملة من القضايا الهامة والملحة تتمثل بما يلي:[1]

1. الاعتماد المتبادل:

لقد بدأت عملية الإعتماد المتبادل في التعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية ومن ثم تم تطوير نماذج التميّز الجامعي (التعليم العالي) للأهداف التالية:

- توحيد البرامج وتقرير المستوى التعليمي في الجامعات المعتمدة، لتحقيق أهداف السياسة الوطنية.
- تسهيل عملية انتقال الطلاب من جامعة لأخرى، أو إنهاء دراستهم الأولى في جامعة ودراستهم العليا في جامعة أخرى.

ففي حين سعت الولايات المتحدة في ثمانينات القرن الماضي لاعتماد جامعاتها من قبل مؤسسات إعتماد وطنية، تسعى دول أوروبا ومنذ بداية التسعينات لإعتماد جامعاتها من قبل هيئات حكومية وطنية مركزية، ويسعى الاتحاد الأوروبي

مؤخراً لإحداث هيئة اعتماد أوروبية مركزية لاعتماد الجامعات وتصنيفها ضمن معايير مستقاة من التجارب الوطنية في كل من إنكلترا واسكتلندا وهولندا، في حين تسعى الدول العربية (فلسطين-الكويت-لبنان-مصر) الآن إلى الإستعانة بجهات خارجية لوضع أنظمة اعتماد وتميّز وطنية وعربية.

2. التنافس العلمي والمادي:

يأتي التنافس في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في دول الاتحاد الأوروبي بينما قد يكون في المرتبة الأولى في الولايات المتحدة، ويبنى التنافس العلمي والمادي على جذب أكبر عدد من:

- الطلاب المتفوقين.
- الأساتذة والباحثين المتميزين للعمل في الجامعة.
- عقود البحث والتطوير.
- الداعمين مادياً للمؤسسة العلمية المعنية.

إن الحصول على الميزّات المبيّنة أعلاه سيساعد الجامعة أو المعهد في تطوير فعالياته العلمية والإدارية والتوسّع في بناه التحتية، مما يمكن في ترسيخ تفوقه واستمرار تطوره والمشاركة في دفع عجلة تطور المجتمع.

ولا تظهر هذه الحالة واضحة جداً في مساعي الدول العربية ومنها سورية حيث يقتصر السعي الآن لتوحيد المناهج والطرائق والإمكانيات بهدف تحقيق الاعتماد المتبادل.

وبشكل عام ونتيجة لما تواجهه مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية من مشكلات وتحديات جعلها بعيدة عن تطبيق أنظمة إدارة الجودة أو جعل الطريق إلى تطبيق هذه الأنظمة أمراً صعباً سواء فيما يتعلق بتطبيق التقويم الذاتي أو الالتزام بتحقيق معايير الجودة المطلوبة أو السعي للحصول على الاعتماد

الأكاديمي العام أو الخاص، فبالعودة إلى الخطة الخمسية العاشرة للقطر العربي السوري في هذا المجال يلاحظ أن منظومة التعليم العالي السورية تواجه جملة من التحديات يمكن تحديدها بما يلي:[2]

1. المشكلات والتحديات التي يواجهها قطاع التعليم العالي:

- إتباع الطرق التقليدية في التدريس والمحاضرات وعدم الاعتماد على التعليم المرتكز على البحث والمشاركة من أجل زيادة التحصيل المعرفي وتطوير العقل النقدي لدى الطالب.
- ضعف المناهج التعليمية وتقادمها.
- ضعف البيئة التمكينية التي تشجع الأساتذة على المشاركة والإبداع.
- ندرة المراجع الأجنبية المطلوبة لطلبة الجامعات ولطلبة الدراسات العليا بالذات، مما أدى إلى فقر واضح في الإحاطة المعرفية لديهم، وضعف في مستوى الرسائل والأطروحات المقدمة من قبلهم.
- عدم تمكن نسبة لا بأس بها من أساتذة الجامعات من لغة ثانية بين اللغات الرئيسية للبحث العلمي واستخدامات الانترنت، مما أضعف من إمكانية تطوير معارفهم.
- تدني مستوى رواتب الأساتذة وضعف الحوافز وارتفاع العبء التدريسي، مما أثّر على الأداء والتأطير.
- ضعف مساهمة الأساتذة في البحث العلمي والنشر.
- عدم تمتع مراكز البحوث في الجامعات باستقلالية مالية، وعدم اتخاذ أي إجراءات من أجل تحقيق ذلك.
- تحمل الدولة تكاليف باهظة مقابل إنتاجية متواضعة، وعدم تنفيذ برامج فاعلة لتحقيق عوائد اقتصادية من خلال تعبئة الأصول الثابتة والجارية للجامعات، أو تطبيق قواعد لاسترداد التكاليف وفق معايير اجتماعية وفنية.
- مركزية التحكم بالجامعات وعدم وجود جامعات إقليمية مستقلة.
- منافسة الجامعات الخاصة وما لهذه الجامعات من محظورات.

2. المشكلات والتحديات التي يواجهها قطاع العلم والبحث العلمي:

- غياب الرؤية المستقبلية الواضحة للعلم ولدور البحث العلمي مما جعله يسير في اتجاهات كثيراً ما تكون بعيدة عن اتجاه حركة المجتمع السوري وحاجاته.
- قلة عدد الباحثين المتفرغين بسبب عدم الفصل بين الوظيفة التدريسية والوظيفة البحثية.
- تسرّب الأطر العلمية من الجامعات والمؤسسات العلمية بسبب تآكل الرواتب في مؤسسات القطاع العام.
- غياب التحفيز المادي والمعنوي للباحثين وعدم توفير البيئة المشجعة للبحث والابتكار، بالإضافة إلى غياب الحرية الفكرية والحراك الأكاديمي لهؤلاء الباحثين.
- النزعة الفردية لإجراء البحوث وندرة تشكيل الفرق البحثية المتكاملة.
- ضعف الإنفاق على البحث العلمي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي.
- ضعف التنسيق والتكامل بين الجهات المعنية بالبحوث والتطوير على المستوى الوطني، بالإضافة إلى انعدام الروابط بين مؤسسات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى.
- قلة عدد طلبة الدراسات العليا الذين يتدربون على البحث العلمي للاستفادة منهم كقوة عاملة نشطة في مشاريع البحث العلمي التي يشرف عليها أساتذتهم.
- انعدام مساهمة القطاع الخاص في البحث العلمي.

إستناداً لما سبق يسعى البحث إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما هو مدى توفر مجالات التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية؟

- الرسالة والمهام والأهداف.
- الإدارة.
- شؤون الهيئة التدريسية.
- التعليم.
- البحث العلمي.
- الموارد المالية والإنفاق.
- شؤون الطلاب.
- الحياة الجامعية.
- المباني والمرافق والتجهيزات.
- المكتبة.

2. ما هو مدى التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية بالقيام بعملية التقويم الذاتي بصورة دورية؟
3. ما أثر توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي السورية بمجالات التقويم الذاتي على:

- جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية المقدمة.
- أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.

4. هل يؤثر إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي على مدى توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي بمجالات التقويم الذاتي؟

5. ما هو مدى توفر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية والمتمثلة في:

- الجوانب الملموسة.
- الاعتمادية.
- الاستجابة.
- الأمان.
- التعاطف.

6. ما هي درجة اعتماد مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية على تطبيق معايير الجودة المطلوبة؟
7. ما أثر توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي السورية بمعايير الجودة على:

- جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية المقدمة.
- أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.

8. هل يؤثر إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على مدى توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي بمعايير الجودة؟

ثانياً: مصطلحات البحث:

بناءً على ما جاء في تقرير آرثر براون الخبير البريطاني المعتمد لدى المجلس الثقافي البريطاني ووزارة التعليم العالي حول تأسيس أنظمة ضمان الجودة في الجامعات السورية وتعريف الدكتور(رمزي عبد الحق، 2007) والدكتور (صلاح السيد رمضان، 2005) والدكتور(عبد الرحيم البدري، 2006) تذكر الباحثة تعريف بعض المصطلحات المستخدمة في عمليات ضمان الجودة[3]:

1. التعليم العالي: هو أعلى مرحلة في التعليم وهو الجهود والبرامج التعليمية المتطورة التي تتم على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد والمراكز المرتبطة.
2. جودة التعليم العالي: هي عبارة عن إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة، وهذه الإستراتيجية تستخدم مهارات العاملين وقدراتهم الذاتية لصالح المنشأة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، كما أنها تسهم في دعم الوضع المالي للمساهمين.
3. إدارة جودة الخدمة التعليمية: منهج عمل لتطوير شامل ومستمر يقوم على جهد جماعي بروح الفريق، ويشمل ذلك كافة مجالات النشاط على مستوى الجامعة والكلية والإدارات الخدمية العاملة بها، والأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
4. برنامج أكاديمي Academic Program: برنامج دراسي يؤدي إلى الحصول على شهادة أكاديمية.
5. المخرجات التعليمية المستهدفة Intended Learning Outcomes ILOs: نتائج التعلّم المطلوبة في التعريف وفق النتيجة للمعرفة والفهم والمهارات التي تقصد المؤسسة تحقيقها من البرامج التي تقدمها والمرتبطة بمهمتها، وهي تعكس استخدام معايير المراجع الخارجية على المستوى الملائم.
6. النظام الداخلي لإدارة الجودة Internal System for quality management: النظام الذي تتبناه المؤسسة لتحسين مستوى البرامج التعليمية والعناصر الأخرى التي تؤثر عليها.
7. ضمان الجودة Quality Assurance: بالاعتماد على معايير الاعتماد الصادرة، تعمل المؤسسة على التأكد من أن المعايير الأكاديمية معرّفة ومحققة بما ينسجم مع المعايير الوطنية والدولية المكافئة، وأن جودة فرص التعلّم ونشاطات البحث ومشاركة المجتمع هي بالمستوى الملائم وتلبي توقعات مجموعة الجهات المعنية.

8. التعلّم الذاتي Self - Learning: التعزيز الفعّال للمهارات الشخصية التي تحثّ الطالب والخريج على السعي وتدعيم الاستيعاب والتعلّم من مجموعة من التجارب المنظمة وغير المنظمة، بما في ذلك المناهج الرسمية والتعلّم الالكتروني والتعلّم الشخصي والتلقائي والعمل الميداني والوظائف والتدريب والخبرة العملية.

ثالثاً: أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

1. تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية من حيث:

- الرسالة والمهام والأهداف.
- الإدارة.
- شؤون الهيئة التدريسية.
- التعليم.
- البحث العلمي.
- الموارد المالية والإنفاق.
- شؤون الطلاب.
- الحياة الجامعية.
- المباني والمرافق والتجهيزات.
- المكتبة.

2. التعرف إلى معايير الجودة المتوفرة والمطبقة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية والمتمثلة بـ:

- الجوانب الملموسة.
- الاعتمادية.

- الاستجابة.
- الأمان.
- التعاطف.

3. تحديد أثر إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على مدى توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي بمجالات التقويم الذاتي.
4. تحديد أثر إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على مدى توفر والتزام مؤسسات التعليم العالي بمعايير الجودة.
5. اقتراح إطار عام لضمان وتطوير جودة الخدمة التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية.

رابعاً: أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من واقع ازدياد طلب المجتمع السوري على تحسين جودة الخدمات التي يقدمها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ومما تعانيه مؤسسات هذا القطاع من مشكلات وتحديات تم الحديث عنها سابقا، مما جعلها مضطرة لـ:

1. جعل الجودة مطلباً أساسياً في كل عملية (تكوين ثقافة الجودة).
2. معرفة وتلبية متطلبات عملائها (جعل الجميع معني بتقديم الخدمة).
3. جعل هدفها السامي هو في تحقيق متطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي.

ولطالما أن قطاع التعليم العالي والبحث العلمي هو عبارة عن مجموعة مؤسساتية متخصصة في إنتاج وتسويق حزمة من الخدمات التعليمية والبحثية والتي تُعدّ إحدى الركائز الأساسية في تحقيق البناء السليم للمجتمع، وهذه الخدمات لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا جرى إنتاجها وتقديمها بمستوى متميّز من الجودة، من هنا كان لا بد من التركيز على هذا القطاع الخدمي على اعتبار أنه يشكل شريحة عريضة وهامة من القطاع المجتمعي السوري.

خامساً: جديد البحث:-

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى المتعلقة بإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية، لا لأنها تتناول موضوع جودة المنتج المقدم من قطاع التعليم العالي(على اعتبار أنه خدمة وليس سلعة مادية)، أو لأنها تكشف عن معوقات هذا القطاع وانخفاض مستوى جودة منتجاته المقدمة، بل لأنها تتناول النقاط التالية:

1. تحليل نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والمتضمن:
   - تقويم أداء واعتماد مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
   - معايير الجودة المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
2. تحليل واقع المؤسسات التعليمية والبحثية السورية من حيث تطبيقها مكونات نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.
3. مشروع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لاسيما أن هناك محاولات جادة في القطر العربي السوري ممثلة بوزارة التعليم العالي للحصول على المرسوم الذي يسنّ هذا المشروع.

سادساً: فروض البحث:-

إنطلق البحث من اختبار مجموعة الفروض التالية:

الفرض الأول:

لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.

3. المستوى الأكاديمي.
4. مستوى الخبرة.
5. النوع (الجنس).

الفرض الثاني:

لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. النوع (الجنس).

الفرض الثالث:

لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. المستوى الأكاديمي.
3. مستوى الخبرة.

الفرض الرابع:

لا توجد إختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة.

الفرض الخامس:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.

الفرض السادس:

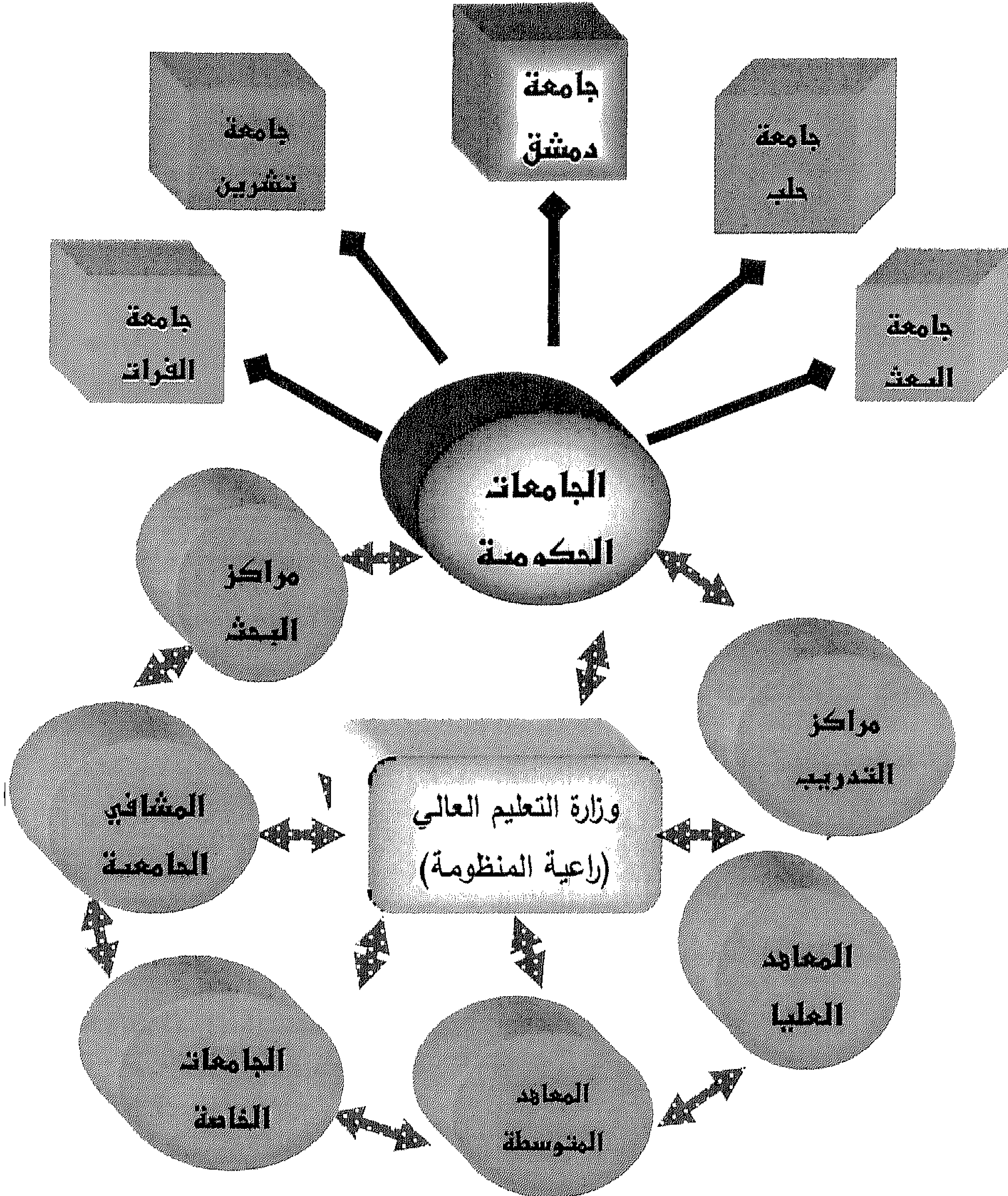
لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الفرض السابع:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

سابعاً: مجتمع وعينة البحث: -

يتألف مجتمع البحث من منظومة التعليم العالي والتي تتألف بحسب التقرير المعدّ في وزارة التعليم العالي من[4]:



الشكل رقم (1)

منظومة التعليم العالي

المصدر: إعداد الباحثة.

تم تطبيق الدراسة على العاملين العلميين والطلاب في جامعة دمشق للعام 2008/2007 والجدول التالي يوضح كيفية توصيف العاملين العلميين والطلاب حسب قانون تنظيم الجامعات في القطر العربي السوري(5):

جدول رقم (1)

العاملون العلميون وطلاب كليات جامعة دمشق

	أولاً . العاملون العلميون		ثانياً . الطلاب
1	أعضاء الهيئة التدريسية: • الأساتذة. • الأساتذة المساعدون. • المدرسون.	1	طلاب المرحلة الجامعية الأولى.
2	أعضاء هيئة التدريس العرب والأجانب.		
3	المتعاقدون والمحاضرون.	2	طلاب الدراسات العليا في: • دبلوم التأهيل والتخصص. • ماجستير التأهيل والتخصص. • شهادة الدراسات التخصصية العامة. • شهادة الدراسات التخصصية الفرعية. • الماجستير. • الدكتوراه.
4	أعضاء الهيئة الفنية: • مديرو الأعمال. • المشرفون على الأعمال. • القائمون بالأعمال. • القائمون بالأعمال المعاونون.		
5	المعيدون.		

المصدر: اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم 250 تاريخ 2006/7/10.

وقد تم إختيار جامعة دمشق كمكان للتطبيق الميداني للأسباب التالية:

1. تعتبر جامعة دمشق كبرى الجامعات الحكومية الخمسة في الجمهورية العربية السورية وأقدمها، حيث يتبع لها /23/ كلية و/5/ معاهد عليا[6]، وترجع نشأتها الأولى إلى عام 1901م.
2. تعتبر جامعة دمشق الجامعة الأم ومقصد العلماء والوفود العربية والأجنبية، وقد كانت ولا تزال رافداً هاماً للعقول المفكرة والمنافسة عالمياً.
3. معظم النشاطات والفعاليات البحثية والعلمية والمؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية والدورات التدريبية التخصصية تخرج من هذه الجامعة أو تتم في أحضانها وتحت رعايتها.
4. قرب جامعة دمشق من مصادر المعلومات الأساسية كالمكتب المركزي للإحصاء، وزارة التعليم العالي، مراكز الدراسة والبحث، مراكز التدريب والهيئات العلمية.
5. قرب جامعة دمشق من مركز عمل الباحثة في وزارة التعليم العالي، وفّر الكثير من الوقت والجهد في الحصول على المعلومات الميدانية.
6. نظرة البيئة المحيطة والمجتمع العربي والعالمي للمكانة التي تتبوؤها جامعة دمشق بمختلف نشاطاتها وعملياتها التعليمية ومخرجاتها والصيت الذائع لها عن باقي الجامعات.

ولهذه الأسباب ولأغراض تسهيل الدراسة تم اختيار /15/ كلية فقط من مختلف كليات جامعة دمشق، ولم يتم أخذ أي عينة من المعاهد العليا المذكورة لسببين اثنين هما:

1. معظم أعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرّسون في هذه المعاهد هم أساتذة ومدرسون في كليات جامعة دمشق.
2. معظم الطلاب الذين يكملون دراساتهم العليا في المعاهد المذكورة هم في الأصل خريجو كليات إحدى الجامعات الحكومية السورية ومنها جامعة دمشق.

وزّعت الدراسة الاستقصائية على أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الكليات المختارة فقط والسبب في انتقاء هذه الشريحة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب يعود إلى نوعية الاستقصاء الخاص الموّزع والحرص على الوصول إلى أدق إجابة ممكنة.

قامت الباحثة بأخذ عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وفق القانون التالي[7]:

الخطأ المسموح به = الدرجة المعيارية × [ق (1-ق) / ن]$^{1/2}$

حيث:

ق: نسبة عدد المفردات التي تتوافر فيها خصائص موضوع البحث.

الخطأ المسموح به هو 5 ٪.

معامل الثقة هو 95 ٪.

الدرجة المعيارية عند نسبة الخطأ 5 ٪ تبلغ (1.96).

وبتطبيق المعادلة يتضح أن: (5٪) = (1.96) × [0.25 / ن]^{½}

ن = /384/ مفردة إجمالي حجم العينة

قامت الباحثة بتوزيعها بالتساوي على الأساتذة والطلاب وعليه فان:

- عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية تبلغ /192/ مفردة
- عينة البحث من طلاب الدراسات العليا تبلغ /192/ مفردة

كذلك فقد تم توزيع عينة الهيئة التعليمية على أعضاء الهيئة التدريسية وعينة الطلاب على طلاب الدراسات العليا في الكليات المختارة في جامعة دمشق وفق ما رأته الباحثة من تناسب بين الأعداد ومدى إهتمام الطلاب والأساتذة بجودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(2)

العدد الكلي لعينة البحث وتوزيعها والاستجابة منها (أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا) للعام 2008/2007

الرقم	الكلية	رمز الكلية	عدد أعضاء الهيئة التدريسية	حجم العينة	الاستجابة	عدد طلاب الدراسات العليا	حجم العينة	الاستجابة
1	الاقتصاد	A,	99	18	13	155	15	15
2	طب بشري	B	250	28	19	847	46	44
3	هندسة مدنية	C	135	13	10	54	11	11
4	هندسة ميكانيكية	D	178	21	15	90	10	10
5	طب أسنان	E	69	11	8	102	15	15
6	صيدلة	F	46	9	7	84	12	12
7	هندسة عمارة	G	34	10	8	12	7	7
8	هندسة معلوماتية	H	20	8	7	7	3	3
9	الشريعة	I	42	8	8	70	9	9
10	الحقوق	S	53	9	9	10	5	5
11	العلوم	K	168	20	20	48	10	10
12	هندسة الزراعة	L	152	12	9	12	7	7
13	الآداب والعلوم الإنسانية	M	270	14	8	282	20	20
14	التربية	N	91	6	4	116	15	15
15	الفنون الجميلة	O	53	5	5	10	5	5
	المجموع		1660	192	150	1899	192	190

المصدر: إعداد الباحثة.

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاستجابة من أعضاء الهيئة التدريسية بلغت 70٪ تقريباً حيث تم الحصول على /150/ استمارة من أصل /192/ استمارة، في حين بلغت نسبة الاستجابة من طلاب الدراسات العليا 98٪ حيث تم الحصول على/ 190/ استمارة من أصل /192/ استمارة.

ثامناً: منهج وأسلوب البحث:-

تم التحقق من أهداف البحث من خلال تبني الأسلوب الوصفي الإستنتاجي التحليلي كما يلي:

الإطار النظري: حيث تم تكوين هذا الإطار من خلال: الدراسة المكتبية المتضمنة الإطلاع على المراجع والدوريات الأجنبية والعربية وكذلك الأبحاث والتقارير والمؤتمرات التي تخص الدراسة من أجل التمكّن من تحديد كافة جوانب الظاهرة المدروسة والتعرّف على حقيقتها على أرض الواقع، وكذلك من خلال الإطلاع على بعض التجارب العربية والعالمية السابقة في هذا المجال.

الإطار التطبيقي: يشمل هذا الإطار الجوانب والأبعاد الخاصة بالدراسة الميدانية في مجال التطبيق وعينة البحث والبيانات المطلوبة وأساليب جمعها وتحليلها[8].

تاسعاً: حدود البحث:-

1. ركز البحث على دراسة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية ممثلة بجامعة دمشق.
2. اعتبار آراء المجتمع المحيط وسوق العمل وكذلك آراء الخريجين(التغذية الراجعة) كأحد العوامل الهامة في التأثير على النتائج الحاصلة.
3. تناول البحث أربعة عوامل فقط من العوامل المؤثرة على جودة الخدمات التعليمية والبحثية في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي وهي:

- مدى توفر مجالات التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.
- درجة التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية بالقيام بعملية التقويم الذاتي بصورة دورية.
- مدى توفر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.
- درجة إعتماد مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية على تطبيق معايير الجودة المطلوبة.

إلا أن هذا لا يعني عدم وجود عوامل أخرى مؤثرة على جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية تتطلب القيام بالعديد من الدراسات والأبحاث.

4. اقتصرت إحصاءات البحث بالمجمل على ما هو متوفر في المكتب المركزي للإحصاء ومديرية التخطيط والإحصاء- دائرة الإحصاء في وزارة التعليم العالي من بيانات لغاية العام الدراسي 2008/2007.

المبحث الثاني

الدراسات السابقة في مجال نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

لقد أجريت العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم إدارة جودة الخدمة التعليمية والبحثية وتقويم الأداء والاعتماد الأكاديمي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، وقد إختلفت هذه الدراسات من حيث أهدافها، متغيراتها، البيانات التي استخدمتها ونتائجها، ومن هذه الدراسات:

دراسة (Coate Edwin، 1990)[9] التي عملت على عرض تجربة جامعة Oregon State في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد توصلت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى:

- قيادات قوية في جميع المستويات.
- الالتزام بمبدأ تفويض السلطة.
- المشاركة في اتخاذ القرارات.

دراسة (Edwards. David، 1991)[10] توضح هذه الدراسة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، وقد توصلت إلى أن هذا التطبيق يؤدي إلى:

- التركيز على احتياجات السوق.
- تطوير مقاييس الأداء.
- تحقيق مستويات جودة عالية في كل قطاعات التعليم.
- ترسيخ نظام لتحقيق جودة الأداء.

دراسة (سهام يونس، 1991)[11] هدفت إلى التعرّف على العقبات التي تعترض عملية تخطيط القوى العاملة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وكانت أهم نتائجها:

- غياب التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية.
- عملية التنبؤ إن وجدت فإنها تعتمد على الخبرة الشخصية.
- صعوبة حصول الأقسام العلمية على إحصاءات الطلاب المقرر قبولهم في فترة مستقبلية.

دراسة (Likins، 1993)[12] التي وضحت كيفية نقل مبادئ الـ TQM من المجال الصناعي إلى مجال التعليم الجامعي، مع الإشارة إلى الحالة التطبيقية في جامعة Lehigh، وبنتيجة البحث توصلت الدراسة إلى أنه يجب:

- توفير الالتزام والقيادة الواعية.
- البعد عن الشعارات الزائفة.
- التركيز على احتياجات العملاء.
- استخدام فرق العمل.
- اعتبار المورّد شريك.

وبالتالي فان كل ما سبق يؤدي إلى تغيير ثقافة الجامعة إلى الأفضل.

دراسة (Mc Neill، 1993)[13] والتي قامت بعرض تجربة جامعة Northern Arizona في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وإنتهت إلى أنه لا يمكن توفير المزايا المستمرة لإدارة الجودة الشاملة إلا من خلال:

- مشاركة جميع العاملين في الجودة.
- تأكيد التحسين المستمر لكل العمليات.
- التركيز على المنافع.

دراسة (Cyert Richard، 1993)[14] التي قامت بالتركيز على أهمية إدخال برنامج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، ومن خلال التطبيق تبين أن الجامعات يمكنها أن تنافس بعد ذلك في ثلاث مجالات هي: التعليم-البحث العلمي -السلوك الإداري.

دراسة (Butterwick، 1993)[15] حيث عرضت تجربة إحدى المكتبات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة، وتبين بعد التطبيق أن العاملين أصبحوا أكثر وعياً في حالة التصدي للمشكلات التي تواجه عملهم من خلال فرق تحسين الجودة.

دراسة (سهام الغول، 1993)[16] والتي عملت على توضيح العلاقة بين التعليم الجامعي وعملية التنمية في مصر، وتوصلت إلى أن:

- هناك انفصال بين سياسة التعليم الجامعي وخطط التنمية.
- ضرورة وضع إستراتيجية قومية للتنمية الشاملة يرتبط بها النظام التعليمي ارتباطاً عضوياً بكافة القطاعات.
- هناك علاقة بين بطالة خريجي الجامعات والمشكلات الاجتماعية في المجتمع المصري.

دراسة (Chen et Rodgers، 1995)[17] والتي هدفت إلى مساعدة الجامعات في إعداد موظف المستقبل من خلال برنامج يسمى(University Challenge (U.C تم تطويره من خلال مجموعة من شركات الأعمال التي طبقت TQ M، لتضمين مناهج الجامعات بمبادئ TQ M، توصلت هذه الدراسة إلى أن مجال الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية يحتاج لموظفين قادرين على المنافسة في ظل الاقتصاد العالمي ولا يأتي هذا إلا من خلال تطوير البرامج الدراسية بالجامعات وفقا لما يتطلبه سوق العمل من خلال تطبيق برنامج إدارة الجودة.

دراسة (Anderson، 1995)[18] التي قامت بتقييم تجربة جامعة Houston في تطبيق إدارة الجودة، حيث أدى التطبيق إلى:

- تضييق الفجوة بين توقعات الطلاب ومستوى الخدمة المقدمة.
- كلما زاد مستوى الخدمة المقدمة زاد مستوى الجودة المتوقعة من الطلاب.

دراسة (Jems Evans، 1996)[19] والتي توضح أهمية إدخال منهج الجودة في المقررات الدراسية بالجامعات. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها:

- ثقل الطلاب بالمفاهيم الإدارية الحديثة.
- قدرة الطلاب على تفهم معنى الجودة.
- تعليم المقررات الخاصة بالجودة.
- تعليم الطلاب المهارات الخاصة بالجودة من خلال الربط بين الجامعات ومواقع العمل.

دراسة (Kells H.R.، 1996)[20] في البحث في مشكلات تطبيقTQM في البيئة الجامعية، وهذه المشكلات هي:

- التحديد غير الواضح للأهداف.
- التفويض المعقّد للسلطة من أجل حماية الحرية الأكاديمية يجعل قياس الأداء غاية في الصعوبة.
- غياب العمل المشترك وطغيان الأعمال الفردية.
- غياب نظام المعلومات يعرقل عمليات اتخاذ القرارات.

دراسة (فتحية محمد، 1996)[21] التي أكدت على أن التقويم الذاتي مدخل جديد لتطوير الممارسات التعليمية، إنصب هدف الدراسة على التعرف على مظاهر دور التقويم الذاتي في تحقيق النمو المهني المستمر للمعلم ومدى توفر الموضوعية لدى إستخدام المعلم لأدوات هذا الأسلوب.

وصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن أسلوب التقويم الذاتي:

- يمثل أحد المصادر الأساسية لإثراء الخلفية التربوية للمعلم.
- يعتبر ركيزة حيوية للدور المتغير للمعلم، الذي باتت تفرضه ظروف العصر ومتغيراته.

وقد أوصت الدراسة بضرورة عمل دليل يتناول مهمات عضو هيئة التدريس الرئيسية والفرعية والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مهمة منها ومعايير الأداء المقبولة لتكون بمثابة محركات، يحتكم إليها في إصدار الأحكام حول أدائه.

دراسة (شحاتة وأبا الخليل، 2001)[22] التي هدفت إلى تحليل واقع التعليم والتقويم الجامعي في كليات البنات بالرياض.

أسفرت النتائج أن مفهوم التعلّم للامتحانات هو الذي يسيطر على الطالبات الجامعيات وأعضاء هيئة التدريس وهذا ما يتعارض مع وظيفة التعليم الجامعي الذي يتجه إلى بناء القدرات والمهارات، وتكوين الاتجاهات، وتنمية الاستعدادات اللازمة للنجاح في الحياة وتزويد الطالب الجامعي بالذهنية الناقدة والعقلية الابتكارية وتأكيد ثقافة الإبداع وتنمية التفكير مقابل الإهتمام بآلية التحصيل ونقد المعرفة لا نقلها.

دراسة (حسن شحاتة، 2001)[23] التي أجريت في كليات التربية للبنات في الرياض، وكان هدفها الإجابة على عدد من الأسئلة أهمها:

- ما أهمية التقويم الذاتي؟
- ما متطلبات التقويم الذاتي؟
- ما التصور المقترح لتفعيل إستخدام التقويم الذاتي باعتباره مدخلا لتطوير الأداء الجامعي؟

أفادت الدراسة في الكشف عن العوامل المؤثرة في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم الذاتي وتفعيل استخدامه بما يحقق النمو المهني وتنمية الأداء الجامعي، وتطوير المناهج الدراسية واقتراح بطاقة للتقويم الذاتي يمكن الاسترشاد بها.

وصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن التقويم الذاتي اتجه إلى تطوير أساليب التقويم والامتحانات، وهذا ما يشير إلى أن التعليم أصبح للامتحانات وليس للحياة، الأمر الذي يفقد التعليم معناه.
- إننا بحاجة إلى تطوير أهداف ومحتوى المنظومة التعليمية والأساليب التدريسية والوسائط التعليمية وأساليب التقويم.
- أهمية ربط المنهاج الدراسي بسوق العمل واستخدام الوسائط التعليمية والتقنيات الحديثة في مستوى متدن من الاهتمام إشعاراً بأن عملية تطوير المناهج الجامعية لا تبدأ من التسريع بدعم الجامعة بتكنولوجيا تعليمية حديثة ومتقدمة.
- وظيفة التعليم الجامعي حظيت بإهتمام كبير على حساب وظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- مجالات التقويم الذاتي هي: الأداء التعليمي الجامعي، وضع أسئلة الامتحانات وممارسة الأنشطة الطلابية.
- الوسائل المستخدمة في التقويم الذاتي هي: مقارنة أعمال عضو هيئة التدريس الحالية بأعماله السابقة، الإفادة من آراء الطلبة ومن نتائج الامتحانات، نسب النجاح وتسجيل الأهداف.

وتوصل البحث إلى وضع تصوّر لبطاقة تقويم ذاتي.

دراسة (سلام،2001)[24] هدفت إلى إستخدام إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الحكومية المصرية.

توصلت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- عدم توفر البيئة التنظيمية المناسبة.
- عدم توفر معايير الجودة المطلوبة.
- وجود فرق بين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب بالجامعات الحكومية ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم.

دراسة(محمود حلبوب-عبد الله مثني،2003)[25] تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التعليمي والإداري لكلية الاقتصاد والإدارة -جامعة عدن-من خلال تقويم مدى تحقيق الكلية للأهداف العامة والخاصة بالكمية والنوعية المناسبة، ومستوى تنفيذ الأقسام والإدارات المختلفة في الكلية للمهام المناطة بها والمحددة في اللائحة التنظيمية لكلية الاقتصاد والإدارة.

تم تحليل المؤشرات الكمية والنوعية منذ تأسيس الكلية في آذار 1974 وحتى عام 2000، وتوافقا مع هدف الدراسة ومنهجها فقد تم تقسيمها إلى:

- تقويم الأداء التعليمي.
- تقويم الأداء الإداري.

إقترحت الدراسة نموذجاً لتقويم الأداء ليطبق على جميع الأطر والإدارات والأقسام كل نصف سنة.

دراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-لجنة متابعة تنفيذ توصيات المؤتمر الثامن لوزراء التعليم العالي، 2003)[26] والتي هدفت إلى تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- القيام بحملة عربية لتثقيف الإدارات الجامعية.
- السعي لصياغة أنظمة وطنية أو جمعيات مستقلة لتقويم الأداء.
- إنشاء مركز تدريب عربي أو أكثر لتأهيل مختصين في أنظمة الاعتماد.
- إنشاء هيئة اعتماد عربية لنظم إدارة الجودة وتقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة(شيراز محمد عشير طرابلسية، 2003)[27] والتي هدفت إلى التعرف على مدى توفر الإمكانية لاستخدام إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي السوري.

توصلت الدراسة إلى:

- عدم ملاءمة كل من الأبعاد الثقافية والأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في الجامعات السورية للأبعاد المطلوب توافرها.
- عدم تحقيق الربط بين مخرجات الجامعات الحكومية السورية واحتياجات سوق العمل المحلي والعالمي.

دراسة(محمود الصاحب، 2004)[28] والتي حاولت تطبيق الآيزو9000 في كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات في جامعة بوليتيكنيك-فلسطين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تطبيق الآيزو سيساهم في توثيق العمليات ويحسن من أداء الكلية.
- الترابط بين بنود الآيزو ومعايير التقييم الذاتي للهيئة الوطنية للاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني.

دراسة (محمود القرق، 2004)[29] والتي بحثت في آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، وتوصلت إلى أن الحكم على برامج التعليم يجب أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة عالمياً اليوم وهي:

- الاعتماد.
- التدقيق (تقييم لمدى قوة أو ضعف وسائل تطبيق الجودة).
- التقييم (تطوير البرنامج أو المؤسسة).

دراسة(كرمة الحسن، 2004)[30] والتي تناولت دور مواصفات التقييم في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة والتحسين المستمر والتي أوضحت دور مواصفات التقييم في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة والتحسين المستمر.

وقد توصلت إلى:

- إن هناك تحديين يواجهان المؤسسات التربوية هما: إدارة المؤسسة- التغيير والتطوير.
- الحاجة إلى أدلة وبيانات يوفرها التقييم الدوري الموضوعي.

دراسة(حاتم العايدي، 2004)[31] والتي ركزت على تقييم برامج هندسة الحاسوب وعلومها في الجامعة الإسلامية.

توصلت هذه الدراسة إلى ضرورة:

- تبني نموذج وثيقة تقييم ذاتي مرن.
- القيام بتقييم ذاتي لكل برنامج أكاديمي تعليمي بشكل دوري.
- توحيد معايير التقييم ونشرها.
- إنشاء مدرسة أكاديمية مستقلة لتقييم البرامج الأكاديمية.

دراسة (سمير الجسر، 2004)[32] والتي قامت بالبحث عن إمكانية إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان، وتوصلت إلى أن الأمر يتطلب:

- إنشاء جوائز للجودة ومنحها سنوياً لأفضل (مؤسسة أو كلية أو فرع) تعليم عالي للطالب الجامعي الأكثر تفوقاً ولأفضل أستاذ جامعي.
- إنشاء علامة الجودة ومنحها لأفضل برنامج دراسي جامعي ولأفضل بحث علمي.

دراسة (ربحي أبو سنينة، 2004)[33] والتي بحثت في كيفية الإنتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

وتوصلت إلى أن:

- الإعتماد الأكاديمي ضرورة تمليها تطورات الحياة.
- المنهجية الجديدة للاعتماد تركز على كفاءة المؤسسات وتقييم قدراتها على تحقيق أهدافها التعليمية.
- التحول من سياسة التفتيش إلى سياسة التحسين تتطلب دمج عملية التقييم ضمن عملية التخطيط للمؤسسة بشكل شمولي.

دراسة (جميل نشوان، 2004)[34] والتي هدفت إلى تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

توصلت الدراسة إلى ضرورة:

- إستخدام مبادئ ديمنج /14/ عند التطبيق بإعتبارها مقياس للجودة بالإضافة لنموذج كروسبي.

- التنبؤ بالعوامل والقوى التي تؤثر مستقبلاً على التعليم الجامعي لإمكانية استيعابها بسرعة.

دراسة (محمد عبد الفتاح شاهين، 2004)[35] والتي بحثت في التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- إنشاء مراكز للتطوير المهني للعاملين في مؤسسات التعليم العالي.
- إعتماد الاشتراك في الدورات التطويرية.
- تعميم ثقافة الجودة والتطوير المهني بين العاملين.

دراسة(عليان عبد الله الحولي، 2004)[36]حول تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، وتوصلت إلى ضرورة:

- إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة.
- إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي.
- إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين سوق العمل والتعليم العالي.
- إنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة.

دراسة (شادية مخلوف، 2004)[37] حول تجربة جامعة القدس المفتوحة في ضبط النوعية والجودة، وتوصلت إلى:

- إن تبني الجامعة لنظام الجودة الشاملة يعتبر العنصر الأساس في نجاح الجامعة.
- ضرورة إنشاء دائرة أو وحدة مستقلة باسم دائرة النوعية والجودة تتبع رئيس الجامعة.

دراسة (أسامة الميمي، 2004)[38] والتي بحثت في جودة الجامعات: الإجراءات والممارسات، وتوصلت إلى:

- ضرورة وضع ونشر إجراءات خاصة لآلية اختيار لجان التقييم.
- ضرورة وضع ونشر إجراءات خاصة بالتعامل مع ملاحظات ومراجعات الطلبة.
- إعادة النظر ببرامج الدراسات العليا المقررة.

دراسة (جورج نحاس، 2004)[39] حول المستلزمات الأكاديمية لجودة التعليم.

إنتهت الدراسة بضرورة التركيز على:

- المسؤولية في مجال التعليم العالي وحرية التعليم .
- أرضية الجودة الأكاديمية.
- آلية تأمين الجودة في التعليم.
- آلية رقابة الجودة في التعليم.

دراسة (رمزي سلامة، 2004)[40] حول معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، وتوصلت إلى ضرورة:

- تخطيط البرامج.
- تصميم البرامج.
- تنفيذ البرامج.
- متابعة البرامج وتقويمها وتعديلها.

دراسة (فيروز سركيس، 2004)[41] حول هيئات الاعتماد في التعليم العالي، وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة:

- صعوبة اختيار نموذج مناسب لكل بلد.
- لابد من الاستعانة بالمرحلة الأولى بهيئات اعتماد خارجي لها مكانتها.

دراسة (أكرم ناصر، 2004)[42] قامت بإجراء مقارنة بين تطبيق أنظمة ضمان الجودة ونظام إدارة الجودة ISO9001-2000 في التعليم العالي، وتوصلت إلى أن:

- نظام إدارة الجودة ISO هو نظام إدارة في حين أن نظام ضمان الجودة هو نظام مراقبة ولكنهما يركزان سوياً على الزبون ومتطلباته.
- إن نظام إدارة الجودة ISO يحدد الصلاحيات والمسؤوليات والإجراءات التنفيذية في حين أن نظام ضمان الجودة يدقق مدى قيام المسؤولين بمهامهم ولكنهما معاً يركزان على أهمية البنى التحتية والأطر العلمية.

دراسة (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2004)[43] حول هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم/جمهورية مصر العربية/، حيث بينت أن الهيئة تعمل من خلال تبني مجموعة من القيم والأهداف هي:

- أن يحقق النظام التعليمي في مصر الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة.
- إذكاء مبدأ المشاركة المجتمعية.
- إعلاء قيم التميّز والقدرة التنافسية في مؤسسات التعليم.
- نشر ثقافة الجودة.
- الاتفاق على آليات ونظم معتمدة لضمان الجودة.
- إقامة علاقات تبادلية مع هيئات ومنظمات ضمان الجودة والاعتماد على المستوى الإقليمي والدولي بهدف الاعتراف الأكاديمي.

دراسة(نعمان الموسوي، 2006)[44] حول بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي.

توصلت الدراسة إلى إمكانية فرز المجالات العشرة التالية لتقويم أداء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية:

- المجال الأول: رسالة المؤسسة.
- المجال الثاني: فاعلية المؤسسة.
- المجال الثالث: البرامج الأكاديمية.
- المجال الرابع: خدمات التنمية الطلابية.
- المجال الخامس: المكتبات وخدمات مساندة التعلم.
- المجال السادس: موارد الجامعة.
- المجال السابع: القيادة والسلطة الإدارية.
- المجال الثامن: الأساتذة والموظفون.
- المجال التاسع: أنظمة القبول والتقويم.
- المجال العاشر: أخلاقيات المؤسسة.

دراسة(يسري رسلان، 2007)[45] حول تجربة كليات الآداب في الجامعات المصرية في مجال المعايير الأكاديمية للجودة، وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- تمّ إنشاء نظام داخلي لضمان الجودة له بنيته التحتية الجيدة.
- تمّ توصيف جميع البرامج والمقررات الدراسية بنسبة 100٪ خلال المرحلتين الأولى والثانية حسب خطة العمل.
- جارٍ تصميم موقع لوحدة توكيد الجودة على الشبكة الدولية للمعلومات.

أكدت الدراسة أن هناك فرقاً بين النظرية والواقع عموماً، وفي مجال الجودة الأكاديمية بصفة خاصة، وأننا مازلنا بحاجة إلى بذل المزيد لكي نحقق طموحنا وآمالنا بالنسبة للجودة الأكاديمية وبما يؤهلنا للاعتماد والمنافسة على الساحة الإقليمية والعالمية.

خلاصة الفصل الأول:

ما سبق عرضه وبالمقارنة مع الدراسات السابقة لاحظت الباحثة:

1. زيادة الإهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي عالمياً وعربياً ومحلياً.
2. إن غالبية الدراسات التي تم عرضها ركزت على تجارب لجامعات مختلفة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أجزاء من النظام الجامعي وليس كامل نظام التعليم الجامعي.
3. ترسخ القناعة بضرورة القيام بعمليات التقويم الذاتي كخطوة أولى وصولا إلى الاعتمادية.
4. ترسخ القناعة بأهمية تبني معايير الجودة والعمل بموجبها وصولا إلى العالمية المطلوبة من جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمة والبحثية.
5. تضافر الجهود العربية لتأسيس هيئات اعتماد أكاديمي تساهم في ضبط جودة التعليم العالي لضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل.
6. لم تتم دراسة أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية في المؤسسات التعليمية والبحثية كدراسة مستقلة.
7. لم تتم دراسة رأي ووجهات نظر أهم مدخلات ومخرجات العملية التعليمة وهم الطلاب بمستوى مجالات التقويم الذاتي المطبقة والمعمول بها.
8. لم تتم دراسة مدى أهمية ارتباط وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بمدى توفر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية ومستوى فاعليتها، وكذلك بمدى توفر معايير الجودة ومستوى تطبيقها.

لذا سيحاول البحث دراسة أهم النقاط التي لم تأت الدراسات السابقة على بحثها ومناقشتها في محاولة للوصول إلى حلول مناسبة على إعتبار أن هذه القضايا تسببت بمشاكل كثيرة أدت إلى إنخفاض مستوى جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية.

هوامش الفصل الأول:

1. عدنان الأمين، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الدار البيضاء، 2005، ص115.
2. راجع الخطة الخمسية العاشرة في الجمهورية العربية السورية، 2006، ص ص 505- 702.
3. راجع تقرير وزارة التعليم العالي السورية، تأسيس أنظمة ضمان الجودة وفق النتائج في الجامعات السورية، ورقة عمل مقدمة من قبل المجلس الثقافي البريطاني، حلب، سورية، 2007، ص ص 5 . 9.
   - رمزي أحمد عبد الحق، تقييم أداء الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، الإسكندرية، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، 2007، ص125.
   - عبد الرحيم محمد البدري، مشكلات التعليم الجامعي والعالي في الجماهيرية العظمى، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2006، ص249.
   - صلاح السيد عبده رمضان، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص200.
4. راجع تقرير وزارة التعليم العالي، التعليم العالي في عهد السيد الرئيس بشار الأسد 2000-2007، سورية، 2007.
5. راجع اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم رقم 250 تاريخ 2006/7/10.
6. راجع دليل جامعة دمشق، 2005.2004.
7. محمد صادق بازرعة، بحوث التسويق للتخطيط والرقابة، دار النهضة العربية، 1995.
8. Joseph f. Hair et al, Multivariate Data Analysis, USA ;prentice-Hall , INC, 1998.
9. Coate, L.Edwin, TQM at Oregon State University, journal for Quality and Particition, 1990, pp. 90-101.

10. Edwards, David , Total Quality Management in Higher Education Management Services, vol. 35, No.2, 1991, pp.18-20.

11. سهام مصطفى يونس، تخطيط القوى العاملة من أعضاء هيئة التدريس ومشكلاته في الجامعات المصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط. كلية التجارة، 1991.

12. Likins Peter,, Leadership, Chang and TQM, The Lehigh University Case, Public Administration Quarterly, Vo.l7,No.1,1993,pp.19-29.

13. Mc Neill Richard, TQM and Northern Ariyona university, comell, Hotel and Restaurant Administration Quarterly,vol.3,No.6,1993,p.92.

14. Cyert, Richard, M,University competitveness and TQM: A plan of Action for the for the year 2000, Public Administration Quarterly, vol. 17 , No.1,1993, pp. 10-18.

15. Butterwick Nigel, OP. Cit, 2000, pp. 28-31.

16. سهام الغول، التعليم الجامعي والتنمية في المجتمع المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، 1993.

17. Chen et Rodgers Jaccil,, Teaching the Teachers TQM, Management Accounting, vol. 76,1995, pp. 42-46.

18. Anderson Elizabeth, High Tech. V. High Touch; A Cas Stud of TQM Implementation in Higher Education, Managing Services Quality, vol. 5, No. 2, 1995,p.48-56.

19. Jams R. Evans, What tech. V. High Touch; A Cas Study of TQM Implementation in Higher Education, Managing Services Quality, vol. 5, No. 2,1996, pp. 48-56.

20. H. R. Kells, Creating a Culture of Evaluation and self – regulation in Higher Education Organization Quality Control and Applied Statistics, vol. 41, No.3, 1996, pp. 293-295.

21. فتحية حسن محمد، ملاحظات أولية حول الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، ندوة معايير الترخيص وأسس التقييم في مؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط، المغرب، 1998.

22. حسن شحاتة، فوزية أبو الخليل، التدريس والتقييم . دراسة ميدانية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (78)، 2001.

23. حسن شحاتة، هيام المزروع، التقييم الذاتي. دراسة ميدانية/ التعليم الجامعي والتقييم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2001.

24. صلاح حسن علي سلام، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، القاهرة، 2003 .

25. محمد حسين حلبوب، تقييم الأداء الإداري والتعليمي لكليات الإدارة والتجارة في الجامعات اليمنية، نموذج كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن، صنعاء، 2001.

26. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لجنة متابعة تنفيذ توصيات المؤتمر الثامن لوزراء التعليم العالي، تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 2003.

27. شيراز محمد عشير طرابلسية، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي بالتطبيق على جامعة تشرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة تشرين، 2003.

28. محمود الصاحب، تطبيق الأيزو 9000 في كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات، ورقة عمل منشورة، جامعة بوليتيكنيك، فلسطين، 2004.

29. محمود القرق، آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

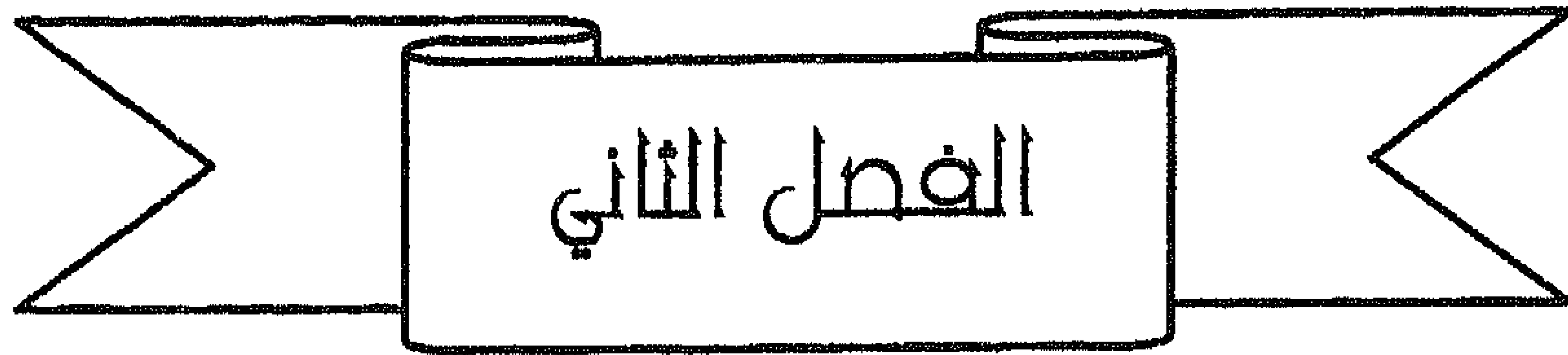
30. كرمة الحسن، دور مواصفات التقييم في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة والتحسين المستمر، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

31. حاتم العايدي، تقييم برامج هندسة الحاسوب وعلوم الحاسوب في الجامعة الإسلامية، ورقة عمل غير منشورة، لبنان، 2004.
32. سمير الجسر، إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان، ورقة عمل غير منشورة ، لبنان، 2004.
33. ربحي أبو سنينة، الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله، 2004.
34. جميل نشوان، تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل غير منشورة، لبنان، 2004.
35. جميل عبد الفتاح شاهين، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.
36. عليان عبد الله الحولي، تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.
37. شادية مخلوف، تجربة جامعة القدس المفتوحة في ضبط النوعية والجودة، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.
38. أسامة الميمي، الجودة في الجامعات: الإجراءات والممارسات، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
39. جورج نحاس، المستلزمات الأكاديمية لجودة التعليم، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
40. رمزي سلامة، معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
41. فيروز سركيس، هيئات الاعتماد في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
42. أكرم ناصر، دراسة مقارنة بين تطبيق أنظمة ضمان الجودة ونظام إدارة الجودة ISO9001-2000 في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، سورية، 2004.

43. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم/جمهورية مصر العربية/، ورقة عمل منشورة، مصر، 2004.

44. نعمان محمد صالح الموسوي، بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى إجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006.

45. يسري عبد الحميد رسلان، المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب.. النظرية والواقع، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية نحو ضمان جودة التعليم والإعتماد الأكاديمي، مصر، 2007.



نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي

نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

- المبحث الأول: الاعتماد الأكاديمي وتقويم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- المبحث الثاني: معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- المبحث الثالث: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- خلاصة الفصل الثاني.

يتناول هذا الفصل عرضاً نظرياً للمراحل التي يجب أن يمر بها نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ابتداءً من القيام بعمليات التقويم ومروراً بضرورة اعتماد معايير جودة، وانتهاءً بوجود هيئة وطنية أو مجلس لضبط الجودة وضمانها في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة، والقيام بالتدقيق الخارجي، ووضع قواعد الاعتراف والاعتماد الحكومي للمؤسسة والشهادات الصادرة عنها.

المبحث الأول

الإعتماد الأكاديمي وتقويم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

أولاً. مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

يلعب الاعتماد الأكاديمي دوراً أساسياً في محاكاة الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات الوطنية مع الدرجات الموافقة التي تمنحها الجامعات العالمية، ورفع مستواها وتسهيل معادلتها خارجياً، والاعتراف بها وتسهيل انتقال الطلبة والأساتذة عبر الدول والحدود، وقبول الخريجين في برامج الدراسات العليا للجامعات الأجنبية وانخراطهم في سوق العمل العالمي.

وترى اللجنة العليا للجودة في الجمهورية العربية السورية[1] أن الاعتماد الأكاديمي: هو"العملية التي تقوم عبرها المؤسسة أو الوحدة التعليمية بإجراء تقييم دوري لأدائها للحصول على حكم من قبل نظراء مستقلين بأن هذه المؤسسة أو الوحدة تحقق الأهداف التعليمية التي وضعتها لنفسها، وتحقق في ذات الوقت المعايير المعتمدة من الهيئة المكلفة بمنح الاعتماد لهذه المؤسسة".

مما سبق يتبين أن عملية الاعتماد ترتكز على القضايا الرئيسية التالية:

1. جودة التعليم بعناصرها المختلفة.
2. التكامل المؤسساتي.
3. التحسين المستمر.

أهداف الإعتماد الأكاديمي وأنواعه: [2]

يهدف الاعتماد الأكاديمي إلى ما يلي:

1. تحسين وتطوير نوعية المخرجات التعليمية المستهدفة Intended ILOs Learning Outcomes

2. تطوير البرنامج الأكاديمي Academic.
3. توفير المعلومات المتعلقة بنوعية البرامج المقدّمة للجمهور للإطلاع عليها.
4. تدعيم المصداقية لمؤسسات التعليم العالي حتى تتمكن هذه المؤسسات من إستخدام المصادر المتاحة لها لتقديم أفضل الخدمات.
5. المساهمة في التخطيط لمؤسسات التعليم العالي وتقديم الاقتراحات والتوصيات الخاصة بتمويل هذه المؤسسات والبرامج التعليمية التي تقدمها.

وفي كافة الأحوال ومهما كانت الأهداف فان الاعتماد الأكاديمي ينقسم إلى نوعين هما:

1. الإعتماد المؤسساتي Institutional Accreditation.
2. الإعتماد المتخصص Specialized Accreditation.

حيث إن الأول يستلزم تقويم شامل للجامعة في حين يتخصص الثاني ببرامج محددة كالبرامج الهندسية وبرامج إدارة الأعمال.

خصائص التطورات الحديثة في الاعتماد الأكاديمي: إن المتتبع للأدبيات المتعلقة بتطور الاعتماد الأكاديمي يلاحظ السمات التالية للتغيرات التي طرأت على هذه العملية[3]:

1. كان الاعتماد في بداياته عملية اعتراف رسمي بالمؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية ولم يكن نظاماً لضبط النوعية لبرامج هذه المؤسسات.
2. نتيجة لذلك تغيّر دور الاعتماد من أداة للتحكم والسيطرة والمطالبة للمؤسسات التعليمية بالإذعان لقرار السلطة، إلى أداة للتطوير والتحسين المستمر لهذه المؤسسات والبرامج التعليمية.
3. الاعتماد ضرورة أملتها تطورات الحياة ليس فقط داخل المؤسسات التربوية، وإنما عبر المؤسسات التعليمية المجتمعية الاقتصادية والاجتماعية.

4. هناك إنتقال تدريجي من التركيز على التحقق من سير العملية التعليمية وتوفير المستلزمات لذلك، إلى التركيز على التغيير والتطوير اللازم للبرامج والمؤسسات لمواكبة التغيرات المجتمعية المتسارعة.
5. هناك تركيز على مخرجات العملية التعليمية(مستوى الخريجين، التوظيف)، بدلا من التركيز على مدخلاتها فقط، وذلك من خلال مسح إمكانيات المؤسسة وأعضاء هيئتها التدريسية والإدارية.
6. هناك ابتعاد عن المركزية والرسمية (الحكومية) في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالاعتماد.
7. مشاركة المؤسسات المهنية ذات العلاقة بالبرامج الأكاديمية أصبحت أساسية في عملية الاعتماد.
8. ظهور التعليم الخاص.

تأسيساً على ما سبق ترى الباحثة أنه لابد من التمييز بالنسبة للاعتماد الأكاديمي بين:

1. **الجامعات الحكومية:** التي هي أمر واقع أي أنها معتمدة أصلاً، وعليه فان الأمر يرتبط بضبط جودة خدماتها تمهيدا للقيام بعمليات التطوير والتحسين عليها، وبالتالي هي لا تحتاج إلى مراحل الاعتماد المعتمدة.
2. **الجامعات الخاصة:** حيث إن الاعتماد هو محور إستمراريتها أو عدمها، وبالتالي هذه الجامعات تحتاج إلى تطبيق حرفي لجميع مراحل عملية الإعتماد، لتقرير إما منحها حق الحصول على الاعتماد وبالتالي الإستمرار، أو حجب الاعتماد عنها وبالتالي سحب التراخيص منها.

ثانياً: مفهوم تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي:-

يمثل التقويم بصفة عامة مجموع الإجراءات والأساليب الكفيلة بالكشف عن حركة مؤسسة أو نظام ما بكل مكوناته وخواصه وفعالياته ونتائجه، أما تقويم الأداء في المؤسسات التعليمية والبحثية فيتضمن ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

1) التقويم الذاتي:

تعتبر عملية التقويم الذاتي العملية الأساسية والمركزية في عملية الاعتماد، حيث تتم في هذه المرحلة عملية تحليل شامل من قبل مؤسسة التعليم العالي للموارد التعليمية فيها وتحقيق التعريف التفصيلي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، ويتم فيها أيضاً توضيح كيفية تحقيق الجامعة لمعايير الاعتماد، حيث تستغرق شهوراً لإكمالها كما وتكون جزءاً من عملية التخطيط المستمر لدى المؤسسة من أجل تحسين جودة التعليم[4].

أهدف التقويم الذاتي: يمكن تقسيم أهداف التقويم الذاتي على النحو التالي: [5]

1. أهداف عامة:

- مراجعة الأداء العام للجامعة وكلياتها.
- الإشارة إلى أوجه الضعف في هذا الأداء تمهيداً لتحديد التوجهات المستقبلية لتحسينه وتطويره.
- وضع استراتيجيات مرحلية لضمان الجودة والوصول إلى معاييرها المعتمدة.

2. أهداف مباشرة:

- توضيح رسالة الجامعة ومهامها وأهدافها لكافة العاملين فيها من أجل الالتزام بها.
- ترجمة أهداف الجامعة وكلياتها إلى معايير ومؤشرات أداء ونتائج متوقعة ممكنة وواضحة.
- تحليل مكونات الجامعة وبرامجها وعملياتها ونشاطاتها استناداً إلى المعايير الموضوعة، وتحديد نقاط القوة وطرق تعزيزها ونقاط الضعف وطرق معالجتها.

- توفير قاعدة معلومات عن البرامج الأكاديمية والجامعة كأساس للحكم على فعالية أدائها وتزويدها بالمعلومات الدقيقة والواضحة والحديثة واعتماد هذه المعلومات أساساً لترشيد القرارات الجامعية.
- تقويم مستوى أداء وفاعلية البرامج الأكاديمية مقارنة بالأهداف المعلنة لكل برنامج على حده وكفاءته في تحقيق رسالة الجامعة.
- تقديم توصيات ذاتية للجامعة ككل ولكل مجال من المجالات المقدمة، من أجل التطوير وتحسين الأداء.
- تحديد البرامج والأنشطة والأعمال المؤدية إلى تحقيق التوصيات.

3. أهداف غير مباشرة:

- تكوين خبرة في التقويم من خلال التعلّم الذاتي عبر الممارسة وإطلاق ديناميكية إيجابية في الجامعة تساعد على التطوير وتحقيق رضا المستفيدين من عملية التقويم.
- تكوين منهجية وآلية عمل لتقويم الأداء بصورة دائمة.
- تأسيس بنى وطنية لضمان الجودة تتولى وضع معايير ومؤشرات تستخدم للمقارنة مع المنظمات الرائدة في أنظمة ضمان الجودة.
- إكتساب ثقة جمهور المستفيدين والمؤسسات العلمية والتعليمية داخل البلاد وخارجها بجودة برامج الجامعة وفاعليتها مما يساعد على التعريف بها إقليمياً وعالمياً.

ومن وجهة نظر الباحثة: لا يجوز النظر إلى التقويم كعملية واحدة، تتم لمرة واحدة وتنتهي، إنما هو نشاط مستمر وإجراءات متتابعة تتم في كافة المستويات العلمية الأكاديمية والإدارية المساعدة، وبصورة دورية ودائمة، رامية إلى تجنب الأخطاء أو النواقص، وإلى التفاعل البنّاء بين العناصر البشرية في القطاعات الجامعية كلها بحيث تبلغ المؤسسة بأكملها المستوى اللائق بها.

2) تقويم النظراء:

المقصود بالنظراء هم: الجهات المختصة أو هيئات الاعتماد، حيث يعمل هؤلاء كمراقبين خارجيين بهدف التعرّف على جوانب القوة والضعف في برنامج ما، وتقييم خطط العمل بفاعلية تفوق تلك التي يتمتع بها المشاركون في البرنامج، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع برامج مماثلة، ويتم ذلك من خلال: (6)

1. تشكيل لجنة من المقيمين الخارجيين المختصين بكل مجال من مجالات التقويم.
2. قيام اللجنة بزيارة للكلية لفترة تتراوح من أسبوع إلى أسبوعين (مراجعة ميدانية) تقوم خلالها بدراسة تقرير التقويم الذاتي والاجتماع مع لجنة التقويم الذاتي المختصة بالكلية وعقد اللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والتعرّف على أنشطة البرنامج من خلال الزيارات الميدانية، وبعدها تعدّ تقريراً بالنتائج التي تنتهي إليها.
3. عدم حصر مهمة لجان التقويم الخارجي على الدور الاستشاري فقط، بل تخطي ذلك إلى إسهام ملحوظ عند تقييم البرنامج في مساعدة الجامعة ولجان التقويم الذاتي على التبصّر في أمورها بوضوح أكثر، ومحاولة الارتقاء ببرامج الجامعة إلى أعلى المستويات.

تمتلك لجنة التقويم الخارجي الحق بتقرير منح الاعتماد أو حجبه عن الجهة طالبة الاعتماد.

3) تقويم المستفيدين: (7)

يندرج تحت مفهوم الأطراف المستفيدة أو المستقبلة للخدمة التعليمية الفئات التالية:

أ. طلاب أو خريجين.

ب. أعضاء الهيئة التعليمية.

ج. سوق العمل(المجتمع).

ويتم تأثير هؤلاء على عملية التقويم من خلال:

1. إستقصاء آراء هذه الفئات وذلك لتحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق متطلبات الجهات المستفيدة وإرضاء رغباتهم وتوقعاتهم وذلك عن طريق تصميم استبيانات خاصة لهذا الغرض وإخضاع نتائجها للتحليل.
2. قيام لجنة التقويم الذاتي على مستوى الكلية(اللجنة المختصة) بمهمة تحديد الجهات التي تقوم بتوظيف الخريجين وإجراء الاتصالات اللازمة معها لتيسير إجراء الدراسات، كما تقوم هذه اللجان بترتيب توزيع استبيانات الطلاب وتحليل البيانات وصياغة التقارير وإدراجها في تقرير موحد يسمى تقويم البرنامج من قبل المستفيدين.

لكن وبالرغم من ضرورة إجراء هذا التقويم فانه لا يلعب دوراً حاسماً في إتمام عملية منح الاعتماد أو حجبه وإنما له تأثير على سير العملية.

ويرأي الباحثة: إن ما أصبح عليه التعليم العالي من تطورات في جميع دول العالم، جعل الجامعات العربية تشعر بالحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي، ضماناً لنوعيته في ظل الظروف والنظم التعليمية الجديدة، وهذا ما أدى إلى التفكير في عملية تقويم ذاتي وخارجي مستمرة لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها التعليمية والبحثية في الوطن العربي، تقوم بها المؤسسات التعليمية والبحثية نفسها ومؤسسات مهنية مؤهلة للقيام بعملية التقويم الخارجي وعلى أساس طوعي.

وتعتقد الباحثة أن تحقيق ذلك يكون بإسناد تلك العملية (عملية التقويم الخارجي) على معايير وضوابط محددة تعتمد في الأساس على مستوى

تنظيمي معين وكفاءة أداء محددة ومصداقية موثوقة، مما يمكنها من أداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وفق هذه المعايير، ويدعم مركزها العلمي التنافسي بين الجامعات على المستوى العالمي، ويضمن لها ثقة المجتمع والمؤسسات التعليمية الأخرى.

المبحث الثاني

معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

تركز عملية التقويم الذاتي والخارجي على مراجعة المعايير الأساسية التي تكوّن مجتمعةً" النوعيّة الشموليّة للبرنامج أو المؤسسة، وهذه المعايير عبارة عن مقاييس توضح المواصفات المطلوبة في التعليم الجيد على صعيد الجامعة بصورة إجمالية، وترسم التوقعات المرجوة من مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية كي تصل إلى مستوى رفيع من الأداء يتناسب مع متطلبات جودة التعليم التي تتبناها منظمات إدارة الجودة الشاملة (TQM) ووكالات ضمان الجودة ومنظمات الاعتماد، ويرى كل من (أحمد البسيوني وآخرون،2002)[8] و(أحمد الظرافي،2003)[9] و(رمزي سلامة، 2004)[10] و(مصطفى عبد السميع، 2005)[11] و(نعمان الموسوي، 2006)[12] و(رشدي طعيمة، 2006)[13] أن هذه المعايير يمكن تحديدها بالنقاط التالية:

أولاً. رسالة الجامعة، أهدافها، مهامها:

يجب أن يكون لكل مؤسسة تعليمية رسالة وإستراتيجية واضحتان، تحددان ضمن إمكانيات المؤسسة، ويتم وضعهما بمشاركة الجهات المعنية في الجامعة والمجتمع، وعلى هذا:

- يتم اعتماد رسالة الجامعة وإستراتيجيتها من الجهات المختصة ويتم تعميمها على كافة الأجهزة ذات العلاقة بالتنفيذ والمتابعة في الجامعة.
- تختلف الرسالة والإستراتيجية اختلافاً نسبياً من مؤسسة لأخرى.

تراعي رسالة الجامعة التغيرات المتوقعة في البيئة، المباشرة وغير المباشرة للجامعة حيث ينعكس النشاط الإستراتيجي للجامعة على الهيكل التنظيمي لها.

ثالثاً: البنى والمرافق الأساسية: -



الشكل رقم (2)

معايير البنى والمرافق الأساسية في الجامعة

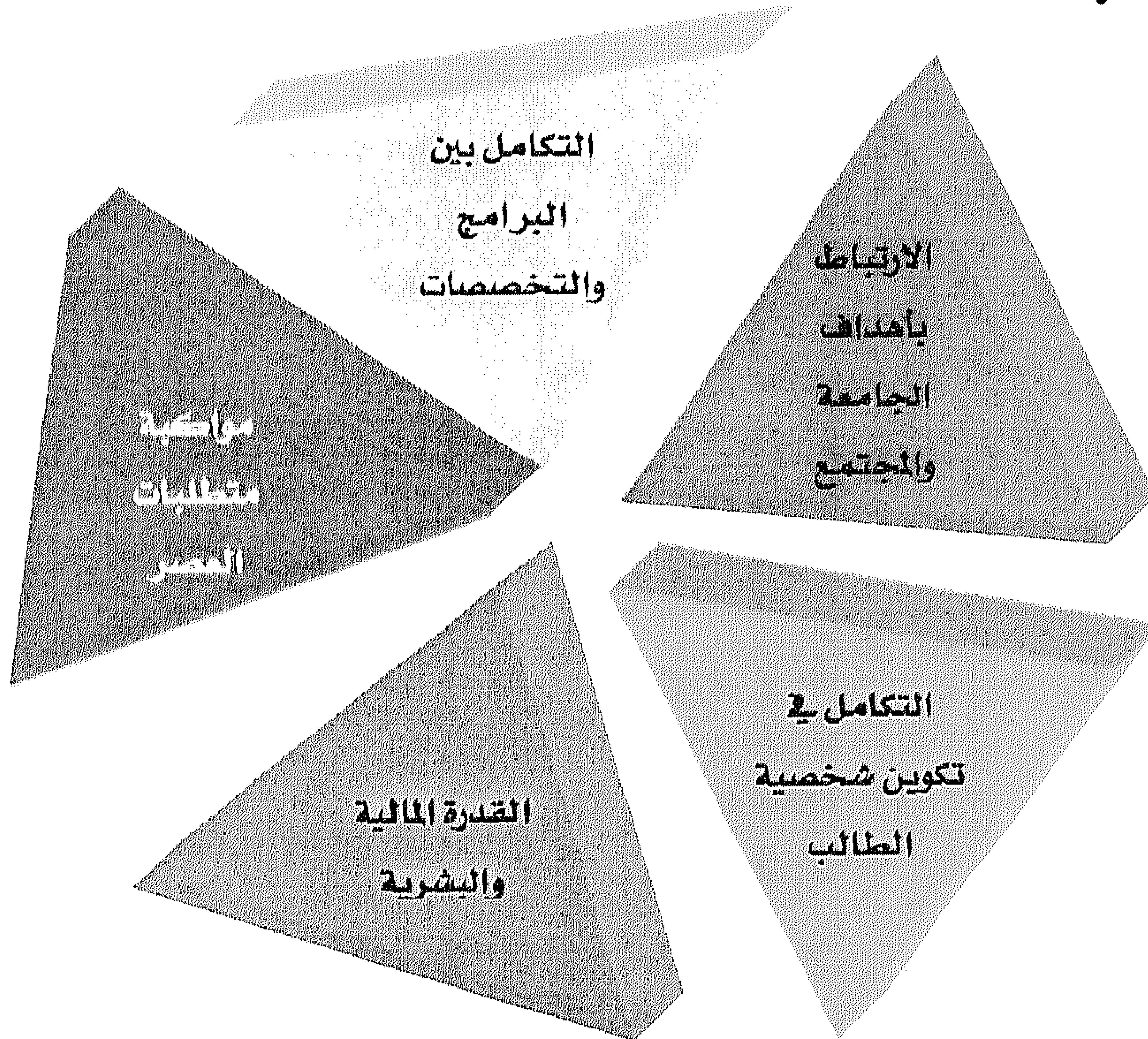
المصدر: إعداد الباحثة.

رابعاً - الإدارة (النظام التيسيري):

يجب أن يكون للجامعة بنية تنظيمية أكاديمية وإدارية وفنية ومالية تتناسب مع أهدافها ومهامها وتتضمن هيكلاً تنظيمياً واضحاً ومفصلاً وأدلة للوصف الوظيفي بكافة وظائفها وأقسامها وإداراتها، وأدلة للقوانين والنظم والصلاحيات والإجراءات المتبعة في كافة الأعمال الإدارية والفنية والمالية في الجامعة.

خامساً - البرامج والتخصصات الأكاديمية:

لا بدّ للجامعة من مراعاة الاعتبارات التالية في تصميم برامجها واختيار تخصصاتها:



الشكل رقم (3)

معايير البرامج والتخصصات الأكاديمية في الجامعة

المصدر: إعداد الباحثة.

سادساً: أعضاء الهيئة التعليمية:-

يجب أن يكون للجامعة نظام واضح للهيئة التعليمية يحدد شروط تعيينهم وتثبيتهم وترقيتهم ومكافآتهم وكافة حقوقهم وتراعي التوازن بين الرتب الأكاديمية في الأقسام وعلى مستوى الجامعة.

أ. **أعضاء الهيئة التدريسية:** يجب أن يكون للجامعة خطة مستقبلية لتوفير أعضاء الهيئة التدريسية تضمن وجود العدد الكافي منهم في كل تخصص وحسب حاجات ذلك التخصص، على أن تتضمن الخطة برامج محددة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وتطور كفاءاتهم العلمية والبحثية والمهنية ومتابعتهم للجديد من المعارف.

ب. **مساعدو هيئة التدريس(مشرفو المختبرات، المعيدون، المدرسون والمساعدون):** تحرص الجامعة على إعداد برامج لاختيار أفضل الخريجين من الجامعة أو من خارجها لتكوينهم كأعضاء هيئة تدريس على أن تختبر فيهم استعدادهم وقدراتهم البحثية إلى جانب قدراتهم التحصيلية ومهاراتهم التدريسية، وذلك ضمن احتياجات التخصصات واستكمال الجامعة لهيكلها العلمي.

ج. **فنيو المختبرات والمشاغل:** توفّر الجامعة عدداً كافياً من الفنيين في كل مختبر من مختبرات كليات الصيدلة والهندسة والعلوم الطبية والطب البيطري ولكل التخصصات ذات الصبغة العملية، ويشترط في فني المختبر أن يكون مؤهلاً التأهيل المناسب لأدائه.

سابعاً: الطلاب: المدخلات والمخرجات الأساسية للعملية التعليمية ومحور إهتمامها:

أ. أسس القبول:

- يكون للجامعة جهاز يتولى عمليتي قبول وتسجيل الطلبة.
- يكون للجامعة لائحة منشورة توضح أسس قبول الطلبة الذين يلتحقون بها للحصول على الدرجة العلمية الجامعية ومعايير اختيارهم للدراسة في التخصصات العلمية فيها، على أن يكون الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها شرطاً للدراسة لنيل الدرجات العلمية الجامعية، مع مراعاة التنافس على أساس درجات الطالب في الثانوية العامة أو امتحانات القبول وامتحانات القدرات بين الراغبين في الالتحاق بها.
- بيان شروط القبول للدراسة في البرامج الخاصة (الدراسة المسائية، البرامج الموازية) للالتحاق بالجامعة، وأن تنص اللائحة على بيان سياسات قبول الطلبة في البرامج الخاصة والفئات الأخرى كالطلبة العرب والأجانب، الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، الطلبة من المناطق النائية أو الفقيرة والطلبة المتميزون علمياً أو مهنياً.

ب. الأنشطة والخدمات الطلابية:

- تنشئ الجامعة جهازاً يتولى شؤون الطلاب وتهيئ الظروف المناسبة لنشوء الهيئات الطلابية وتضع اللوائح الكفيلة بتمكين الطلبة من ممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية والعلمية والاجتماعية التي تقوم بها تلك الهيئات.
- توفر الجامعة نظاماً متطوراً محوسباً للسجّلات والوثائق الطلابية وسيرهم الأكاديمية والاجتماعية.
- توفّر الجامعة للطلبة أدلّة تتضمن كافة اللوائح والتشريعات الخاصة بالخطط الدراسية في الجامعة والأنشطة والقواعد التي تحكم سلوك الطلبة.

- توفّر الجامعة للطلبة الخدمات الأساسية كالخدمات الصحية والإرشاد النفسي والاجتماعي وخدمات الرعاية الاجتماعية للمحتاجين، كما ترعى المبدعين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفّر الجامعة جهازاً متخصصاً يتولى مهمة متابعة شؤون خريجيها في مواقع تواجدهم وفق برامج تكفل التواصل والتفاعل بين الجامعة وهؤلاء الخريجين.

ثامناً: البحث العلمي:

من الضروري أن يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وحدة تتولى تنسيق وضع إستراتيجية وخطط الجامعة البحثية وتنفيذها وتمويلها وإدارة شؤون البحث العلمي بما في ذلك الحصول على عقود بحثية مع الجهات ذات العلاقة المحلية والدولية.

أ. خطة البحث العلمي:

- يكون للجامعة خطة للبحث العلمي لكافة تخصصاتها منبثقة من إستراتيجيتها، ترتبط بإستراتيجية البحث العلمي للدولة وخطة التنمية فيها.
- تتضمن الخطة سياسات لتشجيع البحث العلمي وتوفير البيئة المناسبة.
- تقوم الجامعة بتأسيس علاقات مع مؤسسات دعم البحث العلمي محلياً وعالمياً بما يتناسب وخطتها وأنشطتها البحثية.

ب. تمويل وتشجيع البحث العلمي:

يجب الا تقلّ نسبة مخصصات البحث العلمي من موازنة الجامعة عن الحد الأدنى من النسب المتعارف عليها عالمياً، على أن يتم توزيع موازنة البحث العلمي في الجامعة على الأقسام والمراكز العلمية في الجامعة على أسس موضوعية تراعي

الإنجاز الفعلي لكل قسم في السنوات الماضية من البحوث المنجزة والمنشورة وحجم القسم وطبيعة تخصصه، وأهمية الموضوعات التي تتناولها البحوث.

تاسعاً: خدمة المجتمع:-

الهدف الأساسي لأي مؤسسة تعليمية هو خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، لذلك لا بدّ أن يكون للجامعة خطة واضحة ومحددة لخدمة المجتمع تجسّد علاقة الجامعة بالمجتمع وتزيد من قنوات التواصل بين كافة مؤسساته ومؤسسات الجامعة، تشارك في صياغتها ومناقشتها وإقرارها الجهات المختصة في الجامعة والمجتمع وتعمل على توفير الظروف المناسبة للجهات المعنية بتنفيذ هذه الخطة لتحقيق مبدأ الاعتماد الذاتي.

عاشراً: المكتبات ومصادر المعلومات:-

أ. لا بدّ أن يكون لكل جامعة مكتبة تتناسب محتوياتها وطبيعة عملها ومهامها وموقعها الجغرافي والتخصصات القائمة فيها، ودورها في تنمية المجتمع ومواكبة التطورات المستمرة في حقول المعرفة المختلفة ونظم المعلومات والاتصالات، وتكون لها سياسة معتمدة للحصول على مصادر المعلومات وإثرائها وتجديدها بالإضافة إلى لائحة خاصة بشروط الإعارة والاستفادة منها لأعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأفراد المجتمع ومؤسساته.

أحد عشر: العلاقات الثقافية والعامة وشؤون الخريجين:

تتعرّف الجامعة عادة على صورتها لدى المجتمع المحلي والمؤسسات المعنية محلياً وإقليمياً ودولياً عن طريق الدراسات والاستطلاعات، والعمل على اتخاذ الإجراءات العملية لتوضيح وتحسين تلك الصورة ونقل أنشطتها على هذه الجهات لذلك فانه لا بد من:

أ. الحرص على تعزيز العلاقات والاتفاقيات الثقافية والعلمية للجامعة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى محلياً وإقليمياً وعالمياً في التخصصات والمستويات المختلفة بموجب اتفاقيات تحقق أهدافها وتخدم مجتمعها.

ب. تعميم اتفاقيات التعاون على أعضاء هيئة التعليم والمعنيين في الجامعة لتحقيق أهداف الاتفاقيات والإفادة منها على الوجه الأفضل.

ج. عمل الجامعة على توثيق ارتباطها وعضويتها في المنظمات العربية والإقليمية والدولية والاتحادات والروابط العلمية المختلفة.

د. عمل الجامعة على متابعة خريجيها في مختلف مواقعهم وذلك عن طريق توثيق المعلومات الخاصة بهم قبل وبعد متابعة ذلك.

إثنا عشر: الموارد المالية والإنفاق المالي:

أ. يكون للجامعة نظام مالي ومحاسبي يحقق أهداف الجامعة المالية والرقابية.

ب. تضمن الجامعة توفير موارد ثابتة ومستدامة على المستويين الاستراتيجي والمرحلي لتمويل أنشطتها البحثية والتعليمية والإدارية.

ج. تسنّ الجامعة تشريعات تنظم الشؤون المالية وتضمن المحافظة على موارد الجامعة العينية والنقدية وسلامة طرق الصرف.

د. يكون للجامعة خطة مالية منبثقة من إستراتيجيتها العامة وموازنة سنوية تعد بمشاركة الجهات المعنية في الجامعة.

وفي النهاية تجد الباحثة أن: المعايير هي بمثابة مستويات (محكات) أدائية أو نواتج قياسية تحدد درجة جودة أو عمل الجامعة في كافة المجالات، وهذه هي المعايير المثلى التي نأمل توفرها بأي مؤسسة تعليمية، حيث إن الفصل الخامس سيكشف عن مدى توفّر هذه المعايير ومستواها في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية، وذلك حتى يتسنى العمل على تطويرها إلى المستوى المطلوب.

وعليه وحتى تتمكن أي مؤسسة تعليمية من تطبيق نظام جودة الخدمة التعليمية بكفاءة والحصول على الاعتماد الأكاديمي عليها أن تخضع إلى عملية التقويم وفقا لمعايير وأدوات محددة متفق عليها ومستوفاة بحيث تستخدم هذه المعايير كمرجع لوضع برامج وإستراتيجيات واضحة لتحقيق جودة أفضل.

المبحث الثالث

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

بإلقاء الضوء على تجارب بعض الدول ومنها العربية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية وهذا ما سيوضحه الفصل القادم يتبين أن معظمها سارع إلى إنشاء هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك نتيجة لعدة أسباب من أهمها:

1. التوسع الذي شهده التعليم العالي في أغلب الأقطار العربية وخاصة منذ العقد الأخير من القرن العشرين والذي اتخذ عموماً منحيين: تمثل الأول في إنشاء جامعات ومؤسسات جديدة إستجابة للطلب الاجتماعي عليه، وتمثل الثاني في إحداث أقسام جديدة واستيعاب أعداد إضافية من الطلبة أو أيضا في إنشاء فروع للجامعات في مناطق مختلفة في القطر الواحد.
2. تضخم ظاهرة القبول للطلبة من خارج القطر العربي أو من خارج الوطن العربي لأغراض اقتصادية أحياناً وأحياناً أخرى لأغراض ذات طابع دبلوماسي بموجب إتفاقيات بين عدد من البلدان مما يقضي بمتابعة مناهج تعليمية تختلف عن تلك المعمول بها في البلدان الأصلية للطلبة والحصول على شهادات مختلفة عن تلك التي تمنحها جامعاتهم الوطنية.
3. عقد إتفاقيات تعاون أو توأمة مع جامعات أجنبية قطرية أو إقليمية أو عالمية، مما يطرح قضية اختلاف المستويات التعليمية في الجامعات المتعاقدة فيما بينها واختلاف الكفايات والمعارف والاتجاهات والمهارات للطلبة الخريجين، ومدى صدق الشهادات الممنوحة لهم.
4. إنتشار التعليم الخاص(الأهلي، الحرّ) الذي تشهده أغلب الأقطار العربية وهو ما يدعو إلى التأكد من مستوى هذا التعليم وصدق الشهادات التي تمنحها، خصوصا في القطاع الربحي.

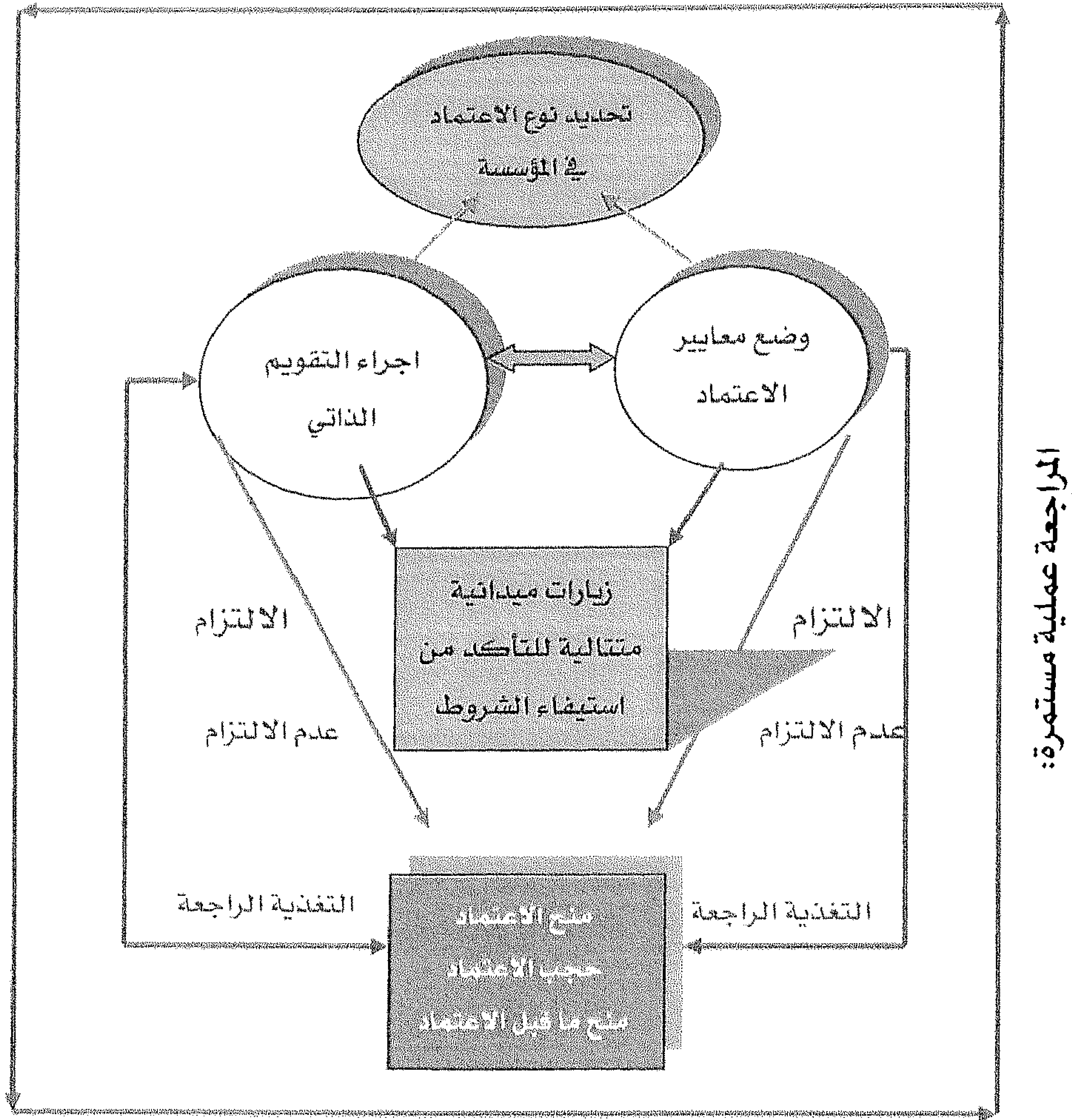
5. التوسع النسبي للتعليم العالي عن بعد في الوطن العربي والتعليم الالكتروني، ويمكن في هذا المجال التساؤل عن المستويات التعليمية التي يقدّمها في اتجاه المكتسبات الحقيقية للطلبة المنخرطين فيه وصدق الشهادات التي يمنحها لهم مقارنة بالشهادات التي يؤمنها التعليم الحضوري.

إن هذه المستجدات وغيرها تدعو لإيجاد نظام ووضع آليات من شأنها أن تيّسر الاعتراف المتبادل بالدراسات والمستويات التعليمية في مختلف مؤسسات التعليم العالي وبالشهادات التي تمنحها.

رسالة الهيئة: يمكن تلخيص رسالة الهيئة بـ"ضمان الجودة والتطوير المستمر وكفاءة الأداء لمؤسسات التعليم العالي بالنسبة لأنظمتها وبرامجها، وبما يتفق مع نص رسالة كل مؤسسة وأهدافها المعلنة، وكذلك اكتساب ثقة المجتمع في خريجيها، بالاعتماد على موارد بشرية متميّزة ومتمكنة، وبناءً على آليات تقويم معترف بها عالمياً من خلال إطار عمل مستقل ومحايد يتسم بالشفافية".[14]

أولاً. الخطوات المعتمدة للحصول على الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية:

تُعتمد عادةً جملة من الخطوات تقوم بها هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي لمنح الاعتماد للجهة الطالبة[15] يمكن إيجازها بالشكل التالي:



الشكل رقم (4)

مراحل الاعتماد الأكاديمي

المصدر: إعداد الباحثة.

- تتابع الهيئة عن طريق زيارات ميدانية، المؤسسات التي منحتها شهادة الاعتماد أو ما قبل الاعتماد من أجل الاطمئنان على إستمرار حالة الاعتماد أو على تطور حالة ما قبل الاعتماد.
- تعيد الهيئة تقويم كل المؤسسات التي تم اعتمادها للتأكد من استمرار اعتمادها.

مما سبق تجد الباحثة أن: الأسباب المؤدية لإنشاء مثل هذه الهيئات في الأقطار العربية هي نفس الأسباب التي يعاني منها قطرنا العربي السوري وقطاعاتنا التعليمية فيه وخاصة قطاع التعليم العالي، الأمر الذي يستدعي الانتباه لهذه القضية الهامة والإسراع كبقية الدول العربية لإنشاء مثل هذه الهيئة لتكون الملاذ والعون الحقيقي للأخذ بيد مؤسساتنا التعليمية وجامعاتنا والارتقاء بمستوى مخرجاتها التعليمية وهذا ما يفرض وبشكل سريع البحث في مشروع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد وتحديد مختلف مهامها وأهدافها وأدواتها لاسيما وأن الموضوع مطروح على طاولة النقاش منذ عامين في مجلس التعليم العالي السوري وحتى الآن لم يلق الموافقة النهائية خوفاً من عدم القدرة على توفير البيئة المواتية لإنجاحه.

ثانياً . الأسس العامة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

(1) العضوية بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

إن من أهم شروط عضوية الهيئة هي: [16]

- أن يكون الأعضاء المؤلفون لها من المنظمات والجمعيات الأهلية ذات الاهتمام بالتقويم والاعتماد الموقعين على نظامها الأساسي بعد وضعه.
- إن قبول الأعضاء الجدد المرشحين للانضمام للهيئة يتم بقرار من الجمعية العامة على أساس توصية من المجلس التنفيذي بعد التأكد من استجابة المرشح إلى عدد من الشروط والتي منها الاهتمام بالتقويم والاعتماد التربوي

في التعليم العالي والاستعداد للتعاون مع الهيئة وتنفيذ الالتزامات المترتبة عن انضمامه لها.

- أن يكون العضو المرشح للانضمام للهيئة موسوماً بالجدية والجودة في أنشطته ومهامه.

يعتبر الانضمام للهيئة من تاريخ مصادقة الجمعية العامة على قبول طلبه، ويكتسب أعضاء الهيئة الحق في المشاركة في اجتماعات الهيئة وفي اللقاءات والمؤتمرات التي تعقدها وفي اللجان التي تكوّنها، ولهم الحق أيضا في الانتخاب لأية وظيفة أو أي منصب شاغر.

توقف العضوية لأي عضو إذا لم يف بالتزاماته إزاء الهيئة أو يقوم بنشاط يتناقض مع أهدافها ويحيد عن توجهاتها، أو أيضا إذا تمّ حلّ الجمعية أو المنظمة أو أدمجت في جمعية أو منظمة أخرى، أو غيّرت نشاطها.

ترد العضوية إذا زالت أسباب توقيفها، ويمكن لأي عضو أن ينسحب من الهيئة بموجب طلب يوجّه إلى الأمانة العامة التي تتولى إعلام بقية الأعضاء بذلك.

(2) الأجهزة الرئيسية للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل هذه الأجهزة في: [17]

- الجمعية العامة:

1) تتشكل الجمعية العامة من الأعضاء المنخرطين في الهيئة كافة على ألا يتجاوز عدد المندوبين للمنظمة أو الجمعية الواحدة أكثر من أثنين.
2) يشارك في أعمال الجمعية العامة منظمات دولية ولجان تعنى بالتقويم والإعتماد التربوي بدون منحهم حق التصويت.

3) تنعقد اجتماعات الجمعية العامة في مقر الهيئة كل عامين وكلما دعت الحاجة إلى ذلك (دورات غير عادية) بناءً على دعوة من المجلس التنفيذي ويمكن أن تنعقد في دولة من غير دولة المقر بقرار منها أو بطلب من أحد أعضاء الهيئة بعد موافقة الجمعية العامة على ذلك.

4) تتخذ الجمعية كل القرارات بأغلبية عدد الأصوات للأعضاء المشاركين في التصويت.

5) تضلع الجمعية بالوظائف التالية:

أ. رسم السياسات العامة للهيئة وإصدار التوصيات بخصوص سبل تحقيق أهدافها وبرامجها.

ب. إقرار التعديلات اللازمة على النظام الأساسي للهيئة.

ج. انتخاب رئيس لها ونائب رئيس في كل دورة ثانية، ويكون لكل عضو في الهيئة صوت واحد.

د. النظر في قبول أعضاء جدد مرشحين للانضمام للهيئة.

ه. النظر في فصل أعضاء من الهيئة.

و. دراسة أعمال الأمانة العامة وسيرها وإتخاذ القرارات الضرورية بخصوصها.

ز. إنتخاب أعضاء المجلس التنفيذي.

ح. النظر في أعمال المجلس التنفيذي.

ط. إنتخاب الكاتب العام (السكرتير العام) والكاتب العام المساعد (السكرتير المساعد) للهيئة.

ي. التصديق على موازنة الهيئة بعد النظر فيها.

ك. النظر في حل الهيئة عند الاقتضاء.

- **المجلس التنفيذي:**

1. يتكون المجلس التنفيذي من خمسة أعضاء يتم إنتخابهم من قبل الجمعية العامة كل أربع سنوات، يمكن إعادة انتخابهم لمرة واحدة.
2. ينتخب المجلس من ضمن أعضائه رئيساً له ونائباً للرئيس لنفس المدة.
3. يتولى كل عضو منتخب في المجلس، إعلام الأمانة العامة باسم ممثله فيه.
4. لكل عضو منتخب الحق في الاستقالة من المجلس وإعلام الأمين العام الذي يتولى إعلام أعضاء الهيئة بالأمر، وبهذا يصبح المقعد الذي يحتله العضو المستقيل شاغراً.
5. تعوض الجمعية العامة العضو المستقيل بالعضو الحاصل على أعلى الأصوات في الانتخابات الأخيرة بعد العضو الخامس.
6. لكل عضو منتخب بالمجلس، مندوباً واحداً.
7. يجتمع المجلس التنفيذي في مناسبتين كل عام وذلك بمقرّ الهيئة المستقلة أو خارجه، ويحدد موعد الاجتماعين في مستهل كل عام.
8. يفضل أن ينعقد أحد الاجتماعين أثر انعقاد الجمعية العامة.
9. يمكن أن يجتمع المجلس بدعوة من الأمين العام كلما دعت الحاجة لذلك.
10. يشترط لإجراء الاجتماع حضور أغلبية الأعضاء، وتتخذ القرارات بأغلبية الأصوات الحاضرة والمسموح لها بالتصويت.
11. يضطلع المجلس التنفيذي بالمهام والوظائف التالية:

أ. الإشراف على شؤون الهيئة.

ب. تنفيذ قرارات الجمعية العامة والسياسات التي ترسمها.

ج. متابعة عمليات التنفيذ للمشروعات التي تقرها الجمعية العامة.

د. الموافقة على أنشطة الأعضاء ذات العلاقة بالاعتماد والتنسيق بينها.

هـ. مراجعة أعمال اللجان الاستشارية واتخاذ القرارات بشأنها.

و. إقرار الأنشطة والبرامج المنجزة ورفعها إلى الجمعية العامة من أجل تقويمها في ضوء الأهداف المرسومة.

ز. تقرير عدد الموظفين العاملين في الهيئة وتحديد السلّم الإداري وفق مقتضيات تنفيذ الأهداف المحددة.

ح. تكوين اللجان الاستشارية وتعيين رؤسائها ونوابهم والإشراف على أعمالها.

ط. تقديم التوصيات للجمعية العامة بخصوص طلبات الأعضاء المرشحين للانضمام إلى الهيئة.

ي. تقديم توصيات للهيئة بشأن وقف بعض الأعضاء بالهيئة أو فصلهم.

ك. إعداد الميزانيات وإقرار المصروفات والحسابات ورفعها إلى الجمعية العامة للمصادقة عليها.

- الأمانة العامة:

1. تتكون الأمانة العامة من:

أ. أمين عام وأمين عام مساعد ينتخبان من قبل الجمعية العامة لمدة أربع سنوات.

ب. موظفين توكل لهم مهام أعمال السكرتارية.

ج. مستشارين فنيين ينتدبهم الأمين العام وخبراء يعينهم المستشارون للقيام بأعمال فنية محددة.

2. تتمثل مسؤوليات الأمين العام في:

أ. إدارة الأمانة العامة.

ب. إنتداب موظفي الأمانة العامة وفصلهم عند الاقتضاء وفق الأنظمة التي يسنّها المجلس التنفيذي.

ج. تمثيل الهيئة في المحافل الدولية والمنظمات والهيئات الأخرى.

د. يكون الأمين العام مسؤولاً أمام الجمعية العامة عن الأعمال والمهام الموكلة للأمانة العامة والبرامج والإنجازات التي تنجزها، وفي حال غياب الأمين العام يتولى الأمين العام المساعد القيام بجميع المهام المسندة للأمين العام، ويحل

محله في حال شغور منصبه لسبب من الأسباب وذلك طوال المدة القانونية، وفي هذه الحالة، يرفع صاحب أعلى الأصوات في الانتخابات الأخيرة بعد الأمين العام المساعد لنهاية المدة القانونية.

3. إن الأمانة العامة غير ملزمة بتلقي أوامر أو تعليمات من جهات أخرى من غير الجمعية العامة، ولكنها غير ملزمة بالقواعد والأعراف الصادرة من هذه الجمعية وذلك حفاظاً على استقلالية الهيئة وعلى طبيعة المهام الموكلة لها.
4. تتولى الأمانة العامة القيام بالمهام التالية:

أ. اقتراح برامج الهيئة ومشروعات وآليات تنفيذها.
ب. إعداد جداول أعمال الاجتماعات للأجهزة الرئيسية للهيئة وإرسالها للأعضاء قبل مواعيد الاجتماعات بمدة تقدر بشهر على الأقل.
ج. القيام بالخدمات اللازمة لاجتماعات أجهزة الهيئة.
د. تقديم المعلومات والبيانات الحاصلة لديها إلى مختلف أجهزة الهيئة.
ه. تسلّم اقتراحات الأعضاء وتقدّم إلى أجهزة الهيئة قبل انعقاد اجتماعاتها بشهر على الأقل.
و. نشر لائحة بالمؤسسات الحاصلة على الاعتماد أو هي في وضع ما قبل الاعتماد.

- **اللجان الاستشارية:**

1. يشكل المجلس التنفيذي اللجان الاستشارية التي ينبغي أن تكون متخصصة.
2. يعين لكل لجنة رئيس ونائب للرئيس، ويكلفها بدراسة الموضوعات التي يعرضها عليها.
3. يمكن للجان أن تقوم بالدراسات المعروضة عليها عن طريق التراسل أو في إطار إجتماعات يدعو الرئيس إلى انعقادها، ويمكن لهذه الاجتماعات أن تنعقد بمقر الهيئة أو خارجه.

4. تعتبر اللجان الاستشارية مسؤولة أمام المجلس التنفيذي عن أعمالها وعن نتائج الدراسات المعهودة لها، وهي أيضا مطالبة بتقديم تقارير في هذا الصدد للمجلس التنفيذي عن طريق الأمانة العامة.

ويرأي الباحثة إن: نجاح عمل هذه الهيئة لا يمكن أن يتم إلا بتعاضد عمل هذه اللجان والمجالس التخصصية كل في مجال عمله وصلاحياته ومسؤولياته، لأن الأعباء الملقاة على عاتق هذه الهيئة جسيمة ولا بدّ من تحديد هذا التخصص للوصول إلى الغاية المرجوة.

(3) دور ومهام الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

- نشر ثقافة الجودة في التعليم العالي.
- المساهمة في الأبحاث والأنشطة العلمية وخدمة المجتمع.
- التشجيع على تحسين المعايير الأكاديمية ومستوى جودة فرص التعلّم.
- تيسير تطوير وتطبيق معايير مرجعية قومية مع الأخذ في الاعتبار المعايير العالمية.
- دعم المؤسسات في تطوير نظم ضمان الجودة الداخلية الخاصة بكل مؤسسة.
- إنشاء نظام لمراجعة المؤسسات والنظر في اعتمادها بغرض منح شهادات الاعتماد للمؤسسات التي تستوفي الضوابط المنشورة.
- وضع المعايير التي تحدد الشروط الواجب استفاءها للحصول على الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.
- رسم السياسات والاستراتيجيات والإجراءات للحصول على الاعتماد والاعتراف المتبادل بالشهادات.
- القيام بالزيارات الميدانية للمؤسسات من أجل التأكد من استيفاء شروط الاعتماد بها أو مواصلة منحها لها.
- وضع برامج للتدريب في مجال التقويم والاعتماد لفائدة مؤسسات التعليم العالي.

- تخطيط برامج الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.
- تقويم جهود المؤسسات في تطبيق معايير الاعتماد ونشرها.
- تقديم المعونة والاستشارة الفنيتين للمؤسسات والدول التي تطلبها.
- تفعيل التعاون بينها وبين الهيئات الوطنية العربية للاعتماد وتبادل الاعتراف بالشهادات في البلدان العربية.
- تنظيم تبادل الوفود والزيارات بين المؤسسات لمناقشة المشكلات المشتركة في مجال الاهتمام.
- إنشاء قاعدة للمعلومات ذات العلاقة بالاعتماد والاعتراف المتبادل بالشهادات، وتحديد طرائق الاستفادة منها ونشرها وتوزيعها من أجل تطوير مؤسسات التعليم العالي.
- عقد المؤتمرات العامة للأعضاء لمناقشة القضايا المطروحة في مجال التقويم والاعتماد.
- دراسة التقارير الصادرة عن الهيئات الدولية والمنظمات ذات العلاقة للاسترشاد بها.

(4) الأهداف الإستراتيجية للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

- رفع مستوى ثقة المجتمع في نتائج ومخرجات مؤسسات لتعليم العالي والبحث العلمي.
- القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية واعتمادها.
- دعم القدرات الذاتية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على مباشرة التقويم الذاتي طبقا للمعايير المنشودة للهيئة.
- تأكيد الثقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في مخرجات العملية التعليمية وكفاءة وتوكيد جودة التعليم وتطويره المستمر.
- مساندة ودعم عملية ضمان الجودة بما يتمشى مع المتطلبات الداخلية لجامعات ومعاهد التعليم العالي والبحث العلمي.

- إدخال ودمج عملية مستدامة تجمع بين نظم المؤسسات لضمان الجودة وعمليات خارجية للمراجعة والاعتماد.
- تعزيز بناء القدرات في مجال ضمان الجودة.
- تيسير تطوير وتطبيق معايير مرجعية قومية للبرامج الأكاديمية.
- التعاون على المستويين الإقليمي والدولي مع هيئات مماثلة من أجل الاستفادة من تجربتها ونشر التجربة العربية.

(5) الموارد المالية للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي:

تعمل الهيئة على تنويع مصادر التمويل لتنفيذ مشاريعها وبرامجها، وفيما يلي بعض المصادر المقترحة: [18]

- اشتراكات الأعضاء التي تحددها الهيئة.
- الإعانات التي تقدمها الهيئات العامة والمؤسسات والمنظمات الدولية.
- الهبات والأوقاف والتبرعات.
- البحوث والدراسات التي تعدّها الهيئة لفائدة الغير.
- الاستشارات التي تؤمنها الهيئة لفائدة المنظمات والجمعيات ومؤسسات التعليم العالي والدول.
- الأموال العائدة من ودائع الهيئة.
- مصادر أخرى.

تودع الأموال المجمَعة في مصرف الدولة المقرّ ويحتفظ منها برصيد نقدي كاف فقط لتغطية مصروفات الهيئة ونفقاتها، على أن يحدد الأمين العام كل شهر هذا الرصيد، كما يوقع الأمين العام أو من ينوبه مع المسؤول المالي على إذن الصرف وفق اللوائح المالية المعتمدة.

هذا ويحدد بداية ونهاية السنة المالية للهيئة بشكل موحد في كل عام ما عدا السنة الأولى المالية تبدأ من تاريخ دخول النظام الأساسي حيز التنفيذ.

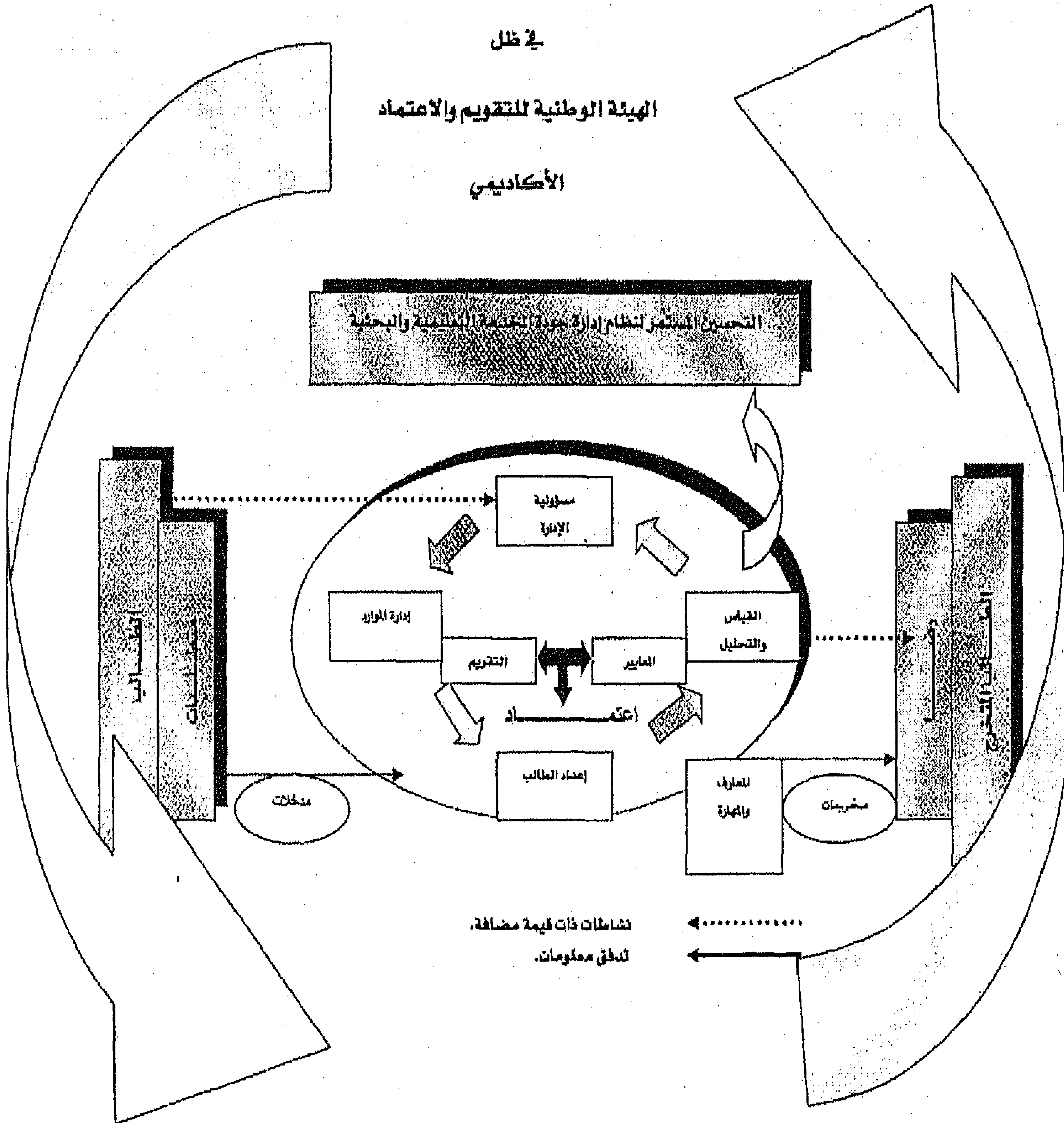
تعين الجمعية مراقباً للحسابات الذي يباشر عمله من تاريخ تعيينه، إلى الاجتماع الموالي للجمعية العامة، ومن مهام المراقب فحص حسابات الهيئة ومراجعتها والإطلاع على سجلاتها ومستنداتها، ومن مهامه أيضا إعداد تقرير عن الميزانية العامة وعن الحساب الختامي وتقديمه قبل نصف شهر على الأقل للأمين العام الذي يعرضه على الجمعية العامة، هذا ويحضر مراقب الحسابات اجتماع الجمعية.

وترى الباحثة أنّ: إنشاء هيئة وطنية مستقلة لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي يعدّ خطوة هامة من الخطوات المعتمدة للرفع من جودة التعليم العالي على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات وضماناً للتقارب بين مؤسساته والتنسيق بينها، والاعتراف المتبادل بالشهادات مما ييّسر انتقال الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية وحتى الإداريين العاملين في المجال.

وهنا لابد من الإفادة من بعض التجارب الوطنية والدولية، وأيضا من الخبرات العربية، وبالعمل على وضع نظام أساسي مستنبط من الدراسات والنماذج ذات العلاقة، مع الأخذ في الاعتبار الوضع الراهن للتعليم العالي في القطر العربي السوري وظروف القطر بشكل عام.

خلاصة الفصل الثاني:

مما سبق توجز الباحثة مراحل نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في المؤسسات التعليمية الراغبة بالحصول على الإعتماد وذلك حسب الدراسات الأكاديمية بالشكل التالي:



الشكل رقم (5)

نموذج نظام إدارة جودة الخدمة التعليمية المبني على العمليات

المصدر: إعداد الباحثة بالاستناد إلى نموذج متطلبات أنظمة إدارة الجودة ISO 9001 لخدمة المؤسسات التعليمية[19].

هوامش الفصل الثاني:

1. اللجنة السورية العليا للجودة، وزارة التعليم العالي، دليل التقويم الذاتي السوري، 2004، ص1.
2. WWW.quds.openu
   - Commission on Institutions of Higher Education, standards for accreditation-Massachusetts: NEAS et C, 1992, p250.
3. WWW.Kaau.edu.sa
   - مسرة عبد اللطيف، إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، مسقط، 2002، ص42.
4. تيسير النهار النعيمي، الدورة التدريبية لتنمية كفايات العاملين في المناهج والتقويم التربوي، اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة أبناء، العدد 15، 2005، ص19.
   - commission on Ins TiTuTions of Higher Education ,self –study guide Massach usetts NEAS et C,1996,p30.
5. حسام عبد الغفور، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، تجربة العراق، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 2001، ص4.
6. عبد المنعم محمد عثمان، التقويم في التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، سلسلة إصدارات الهيئة (2)، الخرطوم، السودان، 2005، ص30.
7. عبد الباقي عبد الغني، التقويم والاعتماد في التعليم العالي، المفهوم الأسس، النماذج والتجارب، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، سلسلة إصدارات الهيئة (1)، الطبعة الثانية، السودان، 2004، ص40.
8. أحمد بسيوني وآخرون، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية، أعضاء الاتحاد، 2001، ص32.

9. أحمد الظرافي، إطار لتقييم إستراتيجية مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد المقررة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية العربية اليمنية، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل المتخصصة الأولى حول تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، حلب، 2003، ص19.

10. رمزي سلامة، معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تنظمها وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان حول إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، بيروت، 2004، ص35.

11. مصطفى عبد السميع، الاعتماد التربوي، مفاهيم ومعايير، ورقة عمل مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2005، ص7.

12. نعمان محمد الموسوي، بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006، ص24.

13. رشدي طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان،2006، ص ص59 83.

14. محمد بن فاطمة، إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صنعاء، 2005، ص18.

15. وضاح نصر، نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وتجربة الجامعة الأمريكية في بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2006، ص60.

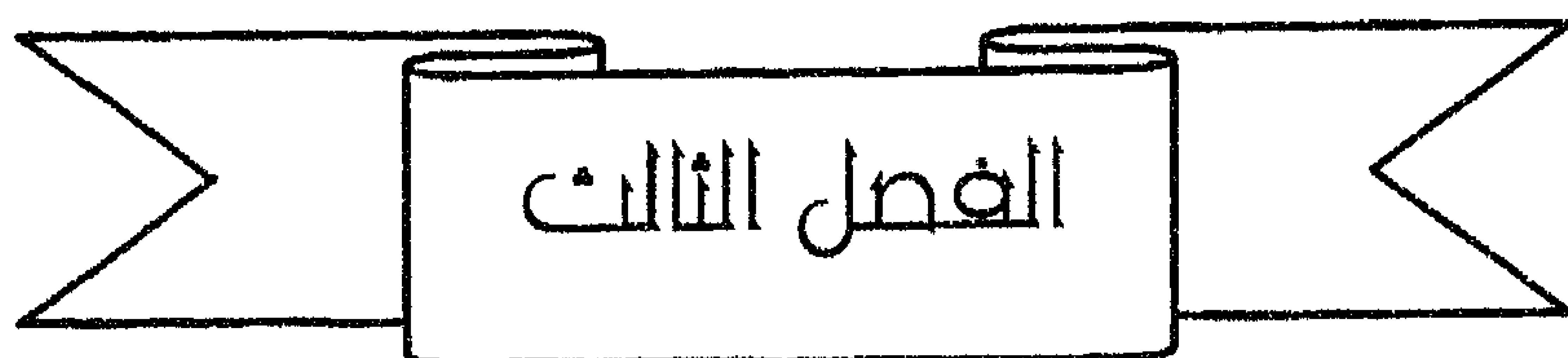
16. منير يشور، ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية، نظرة إجمالية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005، ص165.

17. مسرة عبد اللطيف، إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، مسقط، 2002، ص54.

- محمد بن فاطمة، إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صنعاء، 2005، ص22، مرجع سابق.

18. إبراهيم الأمين، مقترح مشروع المجلس العربي لاعتماد مؤسسات التعليم العالي والاعتراف بالشهادات والدرجات العلمية الصادرة عنها، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2005، ص15.

19. محمد عبد الوهاب العزاوي، متطلبات نظام إدارة الجودة الجامعية وفقا للمواصفات العالمية ISO 9000-2000، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنتدى الفكري العربي الأول، الموصل، العراق، 2001، ص15.



تطبيقات نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي

تطبيقات نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

- المبحث الأول: نماذج من التجارب العالمية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.
- المبحث الثاني: نماذج من التجارب العربية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.
- خلاصة الفصل الثالث.

حرصت العديد من مؤسسات التعليم العالي بدول مختلفة من العالم على تبنّي الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وذلك لمجموعة من الأسباب، يمكن تقسيمها إلى مجموعتين من العوامل:

أولاً. العوامل الداخلية:

1. التنويع في التعليم العالي:

أدى التغير المتسارع في حاجات سوق العمل ومتطلباته إلى ظهور نماذج جديدة من البرامج وأشكال التدريب في حقول تقانية ومهنية وإدارية جديدة لا يمكن الحكم على جودتها إلا من خلال وضع آليات خاصة بذلك، بما فيها مراقبة أداء خريجيها ومقارنة هذا الأداء مع المعايير العالمية[1]، إنعكس هذا التنويع في التعليم العالي بكثير من الدول إلى بروز تعليم عالي غير جامعي، وأنماط جديدة غير تقليدية من التعليم العالي، مثل التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية وأخيراً نشوء مؤسسات التعليم العالي الخاصة والمؤسسات العامة عبر الحدود وتزايد أعداد الطلبة فيها.

كل هذه الأمور أدت إلى اهتمام مجتمعي بضرورة ضبط جودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي ُتعنى بها والبرامج التي تقدمها.

2. تراجع الموارد المالية:

شهدت نظم التعليم العالي في غالبية الدول جموداً، إن لم يكن تراجعاً في الموارد المالية التي تخصصها لها الحكومات، نتيجة لذلك اضطرت العديد من مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة البرامج التي تقدمها ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد هذا الإنفاق وتحسين الكفاءة الداخلية للبرامج مع تأمين الحد الأدنى من النوعية المطلوبة.

3. الحراك الأكاديمي والمهني والخوف من العزلة:

دفع ازدياد أعداد الطلبة الملتحقين ببرامج التعليم العالي خارج بلدانهم كثيراً من البلدان المصدرة للطلبة إلى إعتماد آليات ومعايير صارمة إما لتحديد شروط إنتقال الطلبة إلى مؤسسات التعليم العالي في الخارج وإما للاعتراف بالدرجات العلمية التي يحصلون عليها في الخارج عند عودتهم إلى مواطنهم الأصلية، من جهة أخرى تلجأ معظم الدول إلى وضع ضوابط أكاديمية لممارسة العمل المهني فيها لغير مواطنيها.

في ضوء ذلك، أدركت الكثير من الدول المستقبلة للطلبة أنه ليس باستطاعتها الاستمرار في التغاضي عن نظم محددة لضمان جودة برامج التعليم العالي فيها، إما من أجل استقطاب الطلبة الأجانب أو لتأمين الاعتراف بالشهادات التي تمنحها لخريجيها كائنا من كانوا، دفع هذا التزايد في الحجم الطلابي الأجنبي إلى التركيز على مسائل ضمان جودة المخرجات التربوية.(2)

4. تصدير التعليم العالي:

تشكّل الولايات المتحدة الأمريكية، المصدّر الأكبر للتعليم العالي، وهذا يعكس بالطبع القيمة الداخلية لنظام التعليم العالي الأمريكي وإنشغاف الكثيرين بهذا النظام، لكنه يعكس أيضا في كثير من الأحيان، غياب الضوابط الأساسية للجودة وحماية المستهلكين إما فيما يخص المؤسسات المصدرة للتعليم العالي أو فيما يخص الدول المستقبلة.

في هذا الإطار قامت مبادرة مشتركة ما بين اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لوضع خطوط توجيهية لإسداء خدمات التعليم العالي عبر الحدود تسترشد بها الدول المصدرة للتعليم العالي والمستقبلة له على حد سواء لضبط جودة هذا التعليم.

وبرأي الباحثة إنّ: معظم هذه العوامل تعني التعليم العالي في قطرنا السوري وتلعب الدور الفاعل في الضغط على تبني آليات نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية المؤداة من قبل هذا القطاع العريض لاسيما التنويع بأشكال وأساليب التعليم العالي وتزايد الضغط الطلابي الهائل في ظل تراجع حصة الموارد المالية المخصصة للتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص.

ثانياً . العوامل الخارجية:

1. الاتفاقيات الخارجية:

اتجه الاتحاد الأوروبي مؤخراً إلى اعتماد آليات تلحظ تعزيز الاندماج الأكاديمي والمهني لشعوب الاتحاد من خلال تشجيع الحراك في هذين المجالين بصورة موازية، من خلال وضع اتفاقية شاملة للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهاداته في القارة الأوروبية بالتعاون ما بين اليونسكو والمجلس الأوروبي الذي يضم بالإضافة إلى دول الاتحاد، دول أوروبة الشرقية، وتلحظ هذه الاتفاقية المعروفة باتفاقية ليشبونة(1997) فصلاً خاصاً بمسألة ضمان الجودة، حيث تبلورت إرادة الاندماج الأوروبي في مجال التعليم العالي بما يسمى "مسار بولونيا" نسبة إلى المدينة الإيطالية حيث عقد الاجتماع الثاني ما بين وزراء التعليم العالي في الدول الأوروبية، الأعضاء في الاتحاد وغير الأعضاء، واعتمدت فيه الوثيقة التأسيسية لتعزيز هذا الاندماج إلى أقصى الحدود، مع الحفاظ على الهوية الوطنية لكل نظام من أنظمة التعليم العالي للمشاركة في هذا المسار.

يهدف مسار بولونيا إلى التوصل إلى إنشاء "الفضاء الأوروبي للتعليم العالي" يبني على مكتسبات اتفاقية ليشبونة، بما في ذلك ما اعتمد في إطارها في مجال الشفافية وضمان الجودة، وعلى برامج الاتحاد الأوروبي فيما يخص الحراك الأكاديمي.(3)

2. المجالس المهنية العالمية:

بادرت الاتحادات المهنية العالمية إلى إنشاء هيئات خاصة بها، عُهد إليها تطوير المعايير العالمية لضمان الجودة في برامج الإعداد المهني، فقد وضع مثلا الاتحاد الدولي للرابطات والمؤسسات المعنية بالمكتبات بالتعاون مع اليونسكو معايير بشأن الإعداد لمهنة اختصاصي المكتبات، كما قام الاتحاد الدولي للمحاسبين بوضع معايير عالمية لممارسة المهنة مع انعكاسات لذلك على برامج الإعداد، وتجدر الإشارة أيضا إلى الاتفاق المعروف بمسمى "اتفاق واشنطن" والذي تعترف بموجبه الهيئات النقابية الخاصة بالمهندسين في ثماني دول أنجلوساكسونية الطابع بأن آليات التحقق من جودة برامج الإعداد للمهن الهندسية التي تعتمدها هذه النقابات موازية فيما بينها.[4]

3. رابطات التعليم العالي الدولية والإقليمية:

تمارس رابطات التعليم العالي الدولية دوراً هاماً في حشد التأييد لتحسين النوعية في التعليم العالي واعتماد آليات لضمان الجودة، فمثلا تؤدي "المنظمة الأمريكية للتعليم العالي" والتي تمثل مؤسسات التعليم العالي في أمريكا الشمالية والوسطى والجنوبية دوراً حيوياً في مساعدة المؤسسات الأعضاء على تطوير المهارات القيادية والبرامج بصورة تخدم تطوير النوعية والمحافظة عليها[5]، وتجدر الإشارة هنا إلى الجهود التي بذلها اتحاد الجامعات العربية في وضع دليل التقييم الذاتي والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي (اتحاد الجامعات العربية 2002) وتوزيعه على الجامعات الأعضاء في الاتحاد وتنظيم ورش عمل للمهتمين للتدرب على استخدامه، وكنتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بمسائل جودة التعليم العالي والمحافظة عليها وتطوير نظم لضمان هذه الجودة في البلدان التي تفتقر إليها، جاء إنشاء "الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي".

4. مؤسسات التعاون والتمويل الدولية:

يتزايد اهتمام مؤسسات التمويل والمساعدات التقنية الدولية بمسائل الجودة في التعليم العالي وضمانها على الصعيد العالمي، وقد أدت اليونسكو دوراً رائداً في هذا المجال من خلال اعتماد الدول الأعضاء فيها ست اتفاقيات إقليمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، وشهاداته تلحظ جميعها أقساماً تعنى بالنوعية، بخاصة من خلال التقييم الذاتي للمؤسسات بالنظر إلى معايير يؤمل اعتمادها استناداً إلى الخبرة العالمية في كل مجال، مع الأخذ بالاعتبار السياق الوطني والإقليمي للتعليم العالي.(6)

كما اعتمد المؤتمر العام لليونسكو في دورته العادية للعام /2003/ قراراً بتحديث الاتفاقيات الإقليمية الخاصة بالاعتراف بالشهادات لتضمينها أحكاماً واضحة تعنى بضمان الجودة.

أما في المنطقة العربية، فقد ظل إهتمام الهيئات الدولية المانحة بمسائل جودة التعليم العالي خجولاً حتى وقت قريب، حيث خصص المكتب الإقليمي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ما يقارب مليوني دولار لتقييم برامج الحاسوب في /15/ جامعة وإدارة الأعمال في /16/ جامعة في /12/ دولة عربية وتدريب المسؤولين عن هذه البرامج على التقييم الذاتي والتقييم الخارجي وتقييم أداء الطلبة بناءً على اختبارات مقننة.

كما أن الاتحاد الأوروبي وافق على تمويل بعض المشروعات التي تعنى بالجودة في التعليم العالي ومنها مشروع لتقييم الوحدات الأكاديمية المسؤولة عن إعداد المهندسين في /14/ جامعة في /7/ دول عربية متوسطية(7).

مما سبق تلاحظ الباحثة أن: مجمل هذه الجهود انصبت بشكل أساسي في الدعوة لإنشاء آليات داخلية وخارجية لضمان الجودة، بما في ذلك تعزيز التداول الواسع للغة الخاصة بها والحث على تغيير الذهنيات بما يخص ثقافة المعلومات

وثقافة القرار المبني على المعرفة وثقافة المساءلة وما إلى ذلك، إلا أنه لم يخصص الجهد الكافي لبناء قدرات أصحاب الشأن وبخاصة الأكاديميين على القيام بالعمليات الخاصة بضمان الجودة، مثل التقييم الذاتي والتحضير للإعتماد، وتقييم مخرجات التعليم، والتقييم الخارجي وما إلى ذلك، كذلك قلما اهتمت الضغوط الإقليمية والدولية بآليات وانشطة تحسين نوعية العمليات التعليمية والبحثية وما إليها من أجل تحسين الأداء وتحسين المخرجات، مما نتج عن ذلك في كثير من الأحيان اعتماد السلطات الحكومية نصوصاً تخص آليات ضمان الجودة تبقى من دون أي تطبيق لفقدان الموارد البشرية الكفء القادرة على تنفيذ ما ورد فيها، كما يلاحظ أن الأكاديميون تركوا من دون أي سند حقيقي لتطوير ممارساتهم، وهذا الحال طال حتى منطقتنا العربية وحتى قطرنا العربي السوري حيث لم يلاحظ لهذه الجهود أي جدوى مثمرة وفاعلة وذات نتائج يمكن الاعتماد عليها والتباهي بها.

المبحث الأول
نماذج من التجارب العالمية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

قادت العوامل المذكورة سابقا كثير من الدول إلى اعتماد سياسات وتدابير تتعلق بضبط وضمان جودة التعليم العالي، من هذه الدول:

1. الولايات المتحدة الأمريكية:

تعدّ الولايات المتحدة الأمريكية أول من اهتمّ بتحقيق التوازن بين مبدأي (الحرية والجودة) فسمحت لآلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر، وفي الوقت نفسه أنشأت آليات مناسبة لمتابعة جودة هذه المؤسسات وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد (Accreditation) وتجعل نتائج هذه المتابعة في متناول راغبي التعلّم ليطلعوا على حقيقة مؤسسات التعليم ويختاروا ما يناسبهم.

تتمتع مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية باستقلالية كبيرة وسلطة تمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات، أما التأثير الحكومي فهو محدود الأثر.

ومؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن تنظيم نفسها وإيجاد الموارد لها وإلا فقدت مواردها وطلابها الذين سيتجهون بالتالي إلى المؤسسات المنافسة.

يتخذ الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

- **الأول:** إعتماد مؤسسي Institutional Accreditation تقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها.
- **الثاني:** اعتماد تخصصي ProgramAccreditation للبرامج الدراسية، تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا.

في عام 1996 تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي:[8]

CHEA (The Council for Higher Education Accreditation):

وهو عبارة عن هيئة قومية تشرف على مؤسسات الاعتماد -وهي مؤسسات غير حكومية في التعليم العالي- يتم اعتماد هذه المؤسسات مرة كل عشر سنوات بناءً على معايير محددة يضعها مجلس الاتحاد، وتقرير يقدم كل /5/ سنوات، وتجدر الإشارة هنا إلى أن عمل مؤسسات الاعتماد عمل طوعي، وهذه المؤسسات تقوم بالأعمال التالية:

- مراجعة عمليات التقويم الذاتي (Self Assessment) بواسطة القائمين على المراجعة (Peer Reviewers).
- زيارات ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل سنة.
- جذب متطوعين من المهتمين بالتعليم.

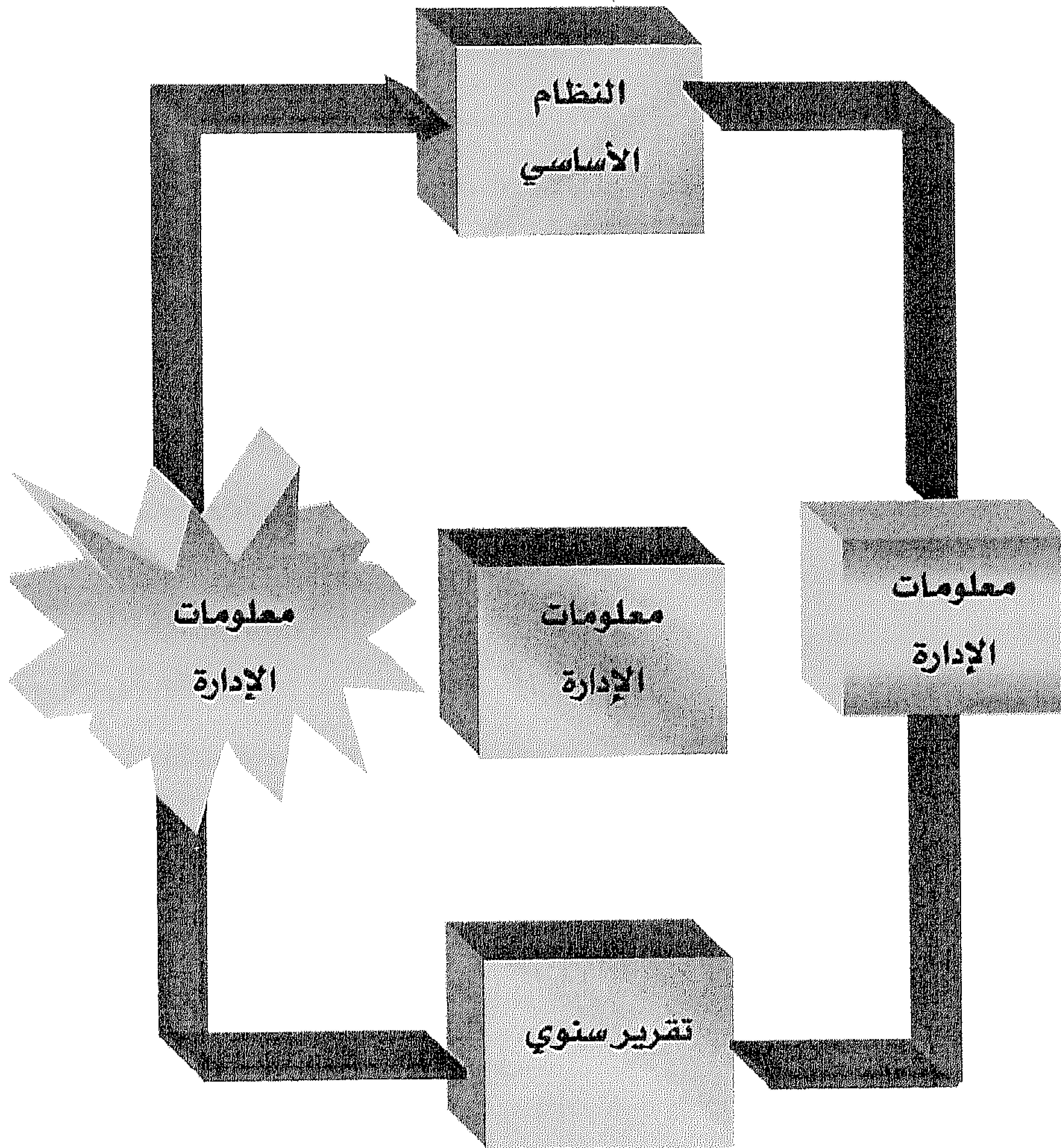
2. تجربة كندا:

أعدت ولاية فكتوريا في كندا برنامجاً تعليمياً منظماً يقوم على تقديم وحدات دراسية مزودة بالموضوعات والأنشطة تؤهلهم عند نهاية المرحلة الثانوية إلى الدخول لمراحل التعليم العالي ويسمى هذا البرنامج بالمسارات (Pathways) يوفر عدداً من المساقات للطلبة الذين أنهوا دراستهم ليتابعوا مزيداً من التعلم والتدريب، وليضمنوا مكاناً متميزاً في سوق العمل.

يهدف هذا البرنامج إلى:[9]

- تنمية القدرات العقلية المعرفية لدى الطلبة وتوسيعها.
- إعداد الطلبة لحياة منتجة.
- إعداد الطلبة للمواطنة الصالحة.
- تعليم الطلبة ثقافة عامة وتاريخ بلادهم وتقديرهم لها.

كما وضعت حكومة ولاية فكتوريا شكلاً جديداً للمساءلة في المدارس التابعة لها، يهدف إلى التطوير المستمر (الجودة) في حصيلة التعليم وفيما يلي مخططا يبين هذا الشكل:[10]



الشكل رقم (6)

المساءلة في المدارس الحكومة الكندية

المصدر: الزبيدي، كامل علوان -2003- الجودة الشاملة ودورها في تقييم مؤسسات التعليم العالي حاضرا ومستقبلاً، بحث مقدم إلى ندوة "التعليم العالي -رؤية شاملة- دورة للارتقاء بخطط التنمية- دمشق- سوريا.

تعتمد كل مدرسة معياراً لقياس جودة التعليم فيها بشكل يتناسب مع المستويات التي تحققها المدارس الحكومية، ويتم تطوير وتحسين تعلّم الطلبة من خلال مكتب المراجعة الذي يقوم بإعداد معايير تعلّم الطلبة وفق المستويات التعليمية.

3. تجارب دول أوروبا الغربية:

إن الدول الأوروبية التي تقوم بعمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم العالي هي بريطانيا - فرنسا - هولندا، تتم هذه العمليات بشكل مغاير لما يجري في الولايات المتحدة الأمريكية، ومنذ عام 1997، وهو تاريخ إعلان بولونيا التوجه نحو تعليم جامعي متكامل ومتناسق، تقوم الدول الأوروبية بإعادة تنظيم وترتيب النظام التعليمي فيها ليكون أقرب ما يمكن للنموذج المعلن في بولونيا.

كذلك فأن أوروبا بدأت بتصميم آليات مناسبة لمتابعة جودة التعليم العالي مؤكدة على متطلبات سوق العمل.

أ. تجربة بريطانيا:

تقدم بريطانيا نموذجا للتفكير الأوروبي مختلف عما هو سائد في الولايات المتحدة الأمريكية حيث أنشأت في عام1997هيئة توكيد الجودة (QAA) (Quality Assurance Agency) بهدف وضع نظام ومعايير الجودة والتعليم العالي وهي هيئة مستقلة ويشمل النظام فيها:[11]

- عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة والتي تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجيين.
- مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية بواسطة هيئة توكيد الجودة.
- مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بواسطة هيئة توكيد الجودة.

- الاعتماد بواسطة هيئة توكيد الجودة.
- تقويم الأبحاث التي تتم بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة PeerReviewers عن طريق الجهة المانحة (FundingBody) ومن ثم تم تفصيل دور هيئة توكيد الجودة من خلال مراجعة المؤسسات التعليمية كل /5/ سنوات والتطوير بالمشاركة مع مؤسسات (Developmental Engagement) حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية، تموّل هذه الهيئة من مؤسسات التعليم العالي ومن الدخل الوارد من التعاقدات التي تتم بين الهيئة وصندوق تمويل التعليم العالي ومن التبرعات، وتجدر الإشارة إلى وجود مكتب خاص بالمعايير التربوية (Office For Standers In education) يقوم بدراسات مسحية، ثم يضع معايير معينة تقاس على عينة مختارة من مدارس بريطانيا ومقارنة تحصيل الطلبة وتقويم كفاءة التدريس وسلوك المعلمين والطلاب.

ولضمان الجودة النوعية في بريطانيا يقاس تقويم الأداء عن طريق مراجعة النتائج التي تحققها المدرسة في الامتحانات القومية.

ب. تجربة فرنسا:

تقدم فرنسا نموذجاً أوروبياً مختلفاً في مجال جودة التعليم العالي حيث بينت الدراسات التقويمية عدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية في تقويم الأداء وضبط الجودة بسبب(12):

- ضعف الاستقلالية.
- البيروقراطية.

ففي عام 1985 صدر قرار رئاسي برلماني يقضي بتشكيل لجنة وطنية للتقويم، تتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة وتكون مستقلة تماماً عن رئيس مجلس الوزراء ووزير التعليم العالي.

تقوم هذه اللجنة بتقويم عام للمؤسسة التعليمية ومراجعة البرامج وأساليب التدريس والأنشطة البحثية ونظم الإدارة وبيئة التعلّم، كما وتتم عمليات التقويم عادةً بناءً على طلب من مؤسسة التعليم العالي نفسها مع الاحتفاظ بحق اللجنة في تقويم أداء أي مؤسسة تريد.

تزور اللجنة كل المؤسسات مرة كل/8/ سنوات وتنشر نتائج تقويمها في تقرير مفصّل حول كل مؤسسة من المؤسسات، يرسل التقرير إلى الوزارات المعنية، ويؤخذ هذا التقويم (الوارد في التقرير) في الاعتبار عند التشاور والتفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي.

أما مراجعة البرامج فيتم عن طريق المؤسسة نفسها التي تقوم بعملية تقويم ذاتي ثم يعدّ تقريراً ذاتياً يتبع ذلك زيارة اللجنة القومية للمؤسسة والتي تعدّ تقريرها.

وعلى تقرير اللجنة القومية تستند لجنة الخبراء الخارجية لإصدار أحكامها لاعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة، كما تقوم اللجنة القومية للتقويم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها وإعداد تقرير سنوي يرفع إلى رئيس الجمهورية يتضمن نتائج التقويم للمؤسسات التعليمية.

ج. التجربة اليابانية:

يوجد في اليابان أضخم نظام للتعليم العالي في العالم، حيث يضم أكثر من/470000/مؤسسة تعليم عالي ذات مستوى متميز وكل الجامعات الوطنية تعمل من خلال ما يسمى بـ(الهيئة اليابانية للجامعات الوطنية JANU) أما الجامعات المحلية العامة فهي تعمل تحت إشراف الحكومات المحلية وشكلت (الهيئة اليابانية للكليات والجامعات الخاصة اليابانية APU) والتي تشرف على المؤسسات الأصغر والأحدث، وتعمل هاتان الهيئتان للحصول على وضع تتساوى فيه الجامعات الخاصة بالجامعات الحكومية أما الكليات الخاصة الحديثة فيتم الإشراف عليها من قبل هيئة الكليات الخاصة الحديثة في اليابان(APJC).[13]

بدأ نظام الاعتماد الأول في اليابان عام 1947 من خلال تأسيس جهاز خاص بالاعتماد يسمى (هيئة اعتماد الجامعة اليابانية JUAA) وهي مؤسسة مستقلة عن الحكومة وغير ربحية تهدف إلى تحسين جودة التعليم العالي من خلال التطوير الذاتي.

في عام 2000 أصدرت وزارة التربية في اليابان نظاماً لتقويم البرامج التربوية البحثية في الجامعات اليابانية وطلبت من كل الجامعات الوطنية أن تقيّم نفسها بواسطة (المؤسسة الوطنية للدرجات الأكاديمية وتقويم الجامعات NIAD, UE) وهذا البرنامج شبيه بالنظم المعمول بها في بريطانيا وهولندا ودول شمال أوروبا، ويسعى إلى تحقيق هدفين أساسين هما:

- التقويم عبر الفريق الثالث (تقويم خارجي).
- ضمان التطوير والمساءلة.

تستخدم الهيئة(JUAA) وهي الهيئة الأساسية في اليابان نوعين من التقويم:

1. الاعتماد Accreditation.
2. إعادة الاعتماد Re- Accreditation.

الأول: يمنح الجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية في هيئة الاعتماد، ويجب أن يمر على تأسيس الجامعة /4/ سنوات ليكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

الثاني: فيمنح إعادة الاعتماد بعد مرور/ 5/ سنوات من الحصول على الاعتماد الأول، وإعادة الاعتماد الثاني بعد/7/ سنوات.

والجامعة التي ترغب بتقويمها من قبل هيئة (JUAA) عليها أن تعد تقريرين:

الأول: تقرير التقويم الذاتي، تقوم به الجامعة نفسها معتمدة على معايير التقويم الأساسي الذي حددته الهيئة.

الثاني: سجل البيانات الأساسية وهو عبارة عن قائمة من البيانات الكمية والرقمية.

هذا وتدار عملية التقويم والاعتماد وإعادة الاعتماد وفق بنية محددة باستخدام الخريطة التنظيمية التالية:[14]



الشكل رقم (7)

الخريطة التنظيمية لعملية التقويم والاعتماد وإعادة الاعتماد في اليابان

المصدر: الحجار، رائد حسين -2005- التجربة اليابانية في الاعتماد وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي والدروس المستفاد منها، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم العالي، البحرين.

من خلال مراجعة التجارب السابقة في مجال آليات ضمان الجودة على الصعيد العالمي ترى الباحثة أن: هذه الآليات تتم في الغالب في إطار جهات رسمية ذات طابع حكومي أو شبه حكومي، وعليه فان الدور الأساسي للإدارة السياسية لحكومات الدول هو المضي قدما نحو ضمان جودة التعليم العالي.

يبقى أن الهدف الأول لتطبيق آليات ضمان الجودة هو تطوير المؤسسات والبرامج التعليمية من أجل تأمين جودة مخرجاتها، لذلك تشكّل المؤسسة التعليمية الساحة الرئيسية التي يتعين تركيز الجهود عليها، إما فيما يخص ضبط الجودة وضمانها أو فيما يخص التطوير وتحسين النوعية.

ويصورة عامة، تشمل نظم ضمان الجودة المعمول بها في البلدان المدروسة سابقا عناصر مشتركة يمكن تلخيصها كالآتي:

1. وجود هيئة وطنية مستقلة إلى حد كبير تعنى بتقييم النوعية وضمان الجودة.
2. وجود هيئة داخلية في كل مؤسسة للتعليم العالي على طراز الهيئة الوطنية: قد تعنى فقط بتنسيق عمليات ضبط الجودة وضمانها التي تقوم بها لجان مختلفة من المؤسسة.
3. استناد أي نظام لضبط الجودة وضمانها إلى جملة من المعايير التي تعدّ مسبقاً لكل وجه من أوجه التقييم المعنية بمشاركة واسعة من أصحاب الشأن.
4. بعكس نظم الضبط الإداري، من النادر أن تتضمن نظم ضمان الجودة في التعليم العالي مقاييس ومحكات محددة مسبقا، بل إنها تعتمد بشكل أساسي على مؤهلات الأشخاص الذين يقومون بالعمليات والإجراءات المؤدية إلى ضمان الجودة.
5. اشتمال آليات ضمان الجودة على إجراءات التقييم الذاتي أو المراجعة الذاتية من قبل المعنيين المباشرين من داخل المؤسسة، لتأمين الملكية المباشرة لنتائج التقييم وتعزيز تقبل المجتمع الأكاديمي للأحكام التي يمكن أن تتوصل إليها هذه النتائج وتقبل هذا المجتمع لجوانب التغيير والتطوير المطلوبة والسعي إلى تنفيذها.

6. بعامة، إشتمال آليات ضمان الجودة على إجراءات مراجعة خارجية، غالبا ما تقوم بها فرق أقران تطبق المعايير المعتمدة على المؤسسة أو البرنامج في خلال زيارة ميدانية إلى المؤسسة، أما في إطار التدابير الآيلة إلى ضبط الجودة من جهة خارجية التي قد تنصه بعض التشريعات والأنظمة، فقد يقوم بإجراءات التقييم فرق خارجية لا تنطبق عليها صفة الأقران.
7. بعامة، اشتمال آليات ضمان الجودة على إعداد تقرير أولي حول المؤسسة أو البرنامج يختلف شكله ومضمونه باختلاف الغاية التي وضع لأجلها، لكنه في غالبية الأحيان لا يتضمن أحكاماً رتيبة حول المؤسسات أو البرامج، بل يركز على التدابير والخيارات الإستراتيجية لتحسين النوعية.
8. أخيرا، يجري توظيف نتائج التقييم إما للشهادة بجودة المؤسسة أو البرنامج المعنيين، أو في القرارات الحكومية المتعلقة بتمويل المؤسسات والبرامج أو من أجل التطوير والتحسين.

وبصورة عامة، فانه يمكن القول بأن تبني إجراءات التقييم الذاتي تسهم في خلق إحساس بالمسؤولية المؤسسية، بينما تسهم إجراءات التقييم الخارجي وبخاصة مراجعة الأقران، في اعتماد معايير عالية للأداء وفي دفع مؤسسة التعليم العالي إلى السعي إلى تحقيقها.

المبحث الثاني
نماذج من التجارب العربية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.

أولاً: المحاولات والتجارب والأفكار الإقليمية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

ظهرت في الساحة العربية العديد من المحاولات الجادة والنشطة في سبيل إرساء قواعد الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية كطريقةً مثلى لضبط وضمان جودة الخدمة التعليمية المقدمة يمكن تحديدها بما يلي:

1. مكتب التربية العربي لدول الخليج 1987:[15]

وهي المحاولة الأقدم والأشمل على الصعيد الإقليمي تعود لعام 1987، ظهرت في نطاق الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، انعقدت هذه الندوة في بغداد، في 18- 20/ نيسان من العام 1987، وصدرت عن المكتب بمنشورة مؤرخة في العام 1988، وبين مجموعة البحوث وأوراق العمل المقدمة في الندوة كانت هناك وثيقة مطولة (بحدود مائة وخمسين صفحة) مقدمة من مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي بعنوان:"التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لجامعات الدول الأعضاء: المعايير والاستمارات والنماذج".

تضمنت الوثيقة بابين:

الأول: تناول أهداف وغايات التقويم الذاتي وإجراءاته.

الثاني: تناول مجالات التقويم الذاتي مختصرة بعشر مجالات.

نتائج هذه المحاولة:

أ. إقتراح العمل بموجب هذه الوثيقة.

ب. لم يعرف ما آلت إليه هذه الوثيقة، والطريقة التي تم بها إستخدام أدواتها واستبياناتها، وعليه فقد بقيت هذه الوثيقة وتطبيقاتها طي الكتمان.

2. اتحاد الجامعات العربية:[16]

- قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ اتحاد الجامعات العربية بوضع دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي وذلك في تونس 1998 حيث لم يتم تطبيقه بالشكل الجيد لذلك لم تحصد الدول العربية أي فوائد من هذا الجهد المبذول.
- قام اتحاد الجامعات العربية، مكتب التنسيق والتقويم والاعتماد بإعداد"دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد" في عمان عام 2003.

حيث كان الغرض من الدليل لا يقتصر على التقويم، وإنما يبدو أنه استقر كالدليل المتوفر داخليا على الصعيد العربي لمنح الاعتماد العام للجامعات العربية كمؤسسات، كذلك فان هذا الجهد لم يحظ بالتنفيذ.

3. مؤتمرات وتوصيات ومشاريع دولية أو إقليمية لها علاقة بالجودة في البلدان العربية:

إنعقد في القاهرة في كانون الأول 2001 المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تحت العنوان العريض "الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية"، كانت أهم النتائج التي انتهى إليها المؤتمر[17]:

أ. دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي، واعتماد التقويم والتدريب المستمرين.

ب. دعوة الدول العربية إلى إنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة.

ج. دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحادات (اتحاد الجامعات العربية، اتحاد مجالس البحث العلمي العربية وغيرها) والمؤسسات العربية المتخصصة إلى استكمال إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتحديد متطلبات تطبيقه.

4. برامج وتقارير:

ظهرت هناك الكثير من البرامج والتقارير التي أعدّت في هذا المجال منها:

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي التابع له، الذي دعا في تقريره عام 2003 بعنوان "نحو إقامة مجتمع المعرفة"[18] إلى إنشاء مؤسسات مستقلة لتقييم برامج ومؤسسات التعليم العالي واعتمادها ضماناً للجودة.
- ورشات عمل عقدت في بيروت في /20-21/شباط 2004 بدعوة من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة الحريري، لتفعيل بعض من توصيات تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني 2003، شارك فيها عدد من العلماء والمثقفين العرب، صدرت /4/ توصيات، تدعو واحدة منها إلى:"إنشاء مؤسسة عربية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي بحيث تكون هذه الهيئة غير حكومية لا تبغي الربح، مستقلة مالياً وإدارياً وتقدم خدماتها في مجالات قياس الجودة وتطويرها وتعزيز ثقافتها في مؤسسات التعليم العالي العربية"[19].

مما سبق ترى الباحثة: أن هذه المحاولات والأفكار الصادرة عن مؤتمرات أو منظمات دولية أو إقليمية لها علاقة بضمان الجودة وهي كلها على الصعيد العام للمنطقة، إلا أنها افتقرت إلى الضابط القانوني الذي ينظم عمل الآخرين أو يلزمهم به.

بالمقابل، فإن المحاولات والأفكار وخاصة الأنظمة والقوانين التي تصدر في نطاق الدولة القائمة، تكون لها هذه الصفة الإلزامية- على الأقل من الناحية المبدئية، إلا أن هذا لا يعني انتقاصاً من قيمة المشاريع أو الأفكار الصادرة عن المنظمات الدولية أو الإقليمية أو التخفيف من أثرها فيما يجري داخل نطاق الدولة.

على أنه إذا كان ولا بد من قطف الثمار، فيجب الانتظار فيما تتبناه الدولة أو الحكومة على وجه التحديد، أو تصدره من قوانين أو تنشئه من مؤسسات، فالجامعات ومعاهد التعليم العالي تتبع الدولة ولا تتبع ما هو بعدها أو فوقها من منظمات أو قوانين.

ثانياً: المشاريع القائمة في إطار الدول والجامعات العربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سيتم التعرض لمجموعة من تجارب ومحاولات الدول العربية الجوار ذات الظروف والأحوال المماثلة لإمكانيات ومقدرات القطر العربي السوري، في محاولة للاستفادة منها في تدعيم التجربة السورية وبلورتها بقالب مناسب.

1. **التجربة اللبنانية:**

مشروع التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية[20]:

بدأ هذا المشروع بتكليف من رئيس الجامعة اللبنانية لفريق من أساتذتها في ربيع عام 2002، وانتهى في الشهر الأول من عام 2004، أي أنه امتد على فترة/13/ شهراً.

هدف المشروع إلى: فحص الأداء العام للجامعة وكلياتها من جوانبه الرئيسية وتعيين أوجه القوة والضعف في هذا الأداء تمهيداً لتحديد التوجهّات المستقبلية لتحسينه وتطويره.

إنتهى المشروع بكتابة تقرير تبلور بـ:"وضع وثيقة مختصرة حول ضمان الجودة في الجامعة اللبنانية تبين خمسة أمور:

1) المقاييس المرغوبة.
2) نطاق تقييم الجودة.
3) الجهات التي تقوم بالتقييم وطبيعته.
4) وحدات التقييم المستمر للأداء.
5) الإيقاع الزمني لإجراء التقييم في كل شكل أو نوع منه.

2. تجربة المملكة الأردنية الهاشمية:

نتيجة لزيادة الطلب على التعليم العالي وإشراك القطاع الخاص في إنشاء مؤسسات التعليم العالي المختلفة، ونظراً لاهتمام القيادات العليا وصنّاع القرار بضرورة تطوير هذا القطاع الاقتصادي الهام، ظهرت الحاجة إلى ضبط جودة العملية التعليمية ولذلك تم تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في العام 2000 بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي ووضعت لهذه الغاية معايير الإعتماد العام والخاص المختلفة والتي تم تطويرها على مدى /15/ سنة الماضية.

الإجراءات المتبعة في سبيل تحسين نوعية التعليم والمواءمة:[20]

- مراجعة وتحديث التخصصات والبرامج الدراسية القائمة بما يتناسب مع حاجة السوق.
- تعزيز مهارات الخريج اللازمة لسوق العمل (شخصية وفنية).

- إنشاء هيئة الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.
- إنشاء مراكز تطوير أعضاء هيئة التدريس في كل جامعة.
- إنشاء مراكز تميز في الجامعات.
- إنشاء حاضنات صناعية متخصصة في الجامعات.

3. التجربة المصرية:

لقد تم إنشاء مراكز لتقويم الأداء الجامعي وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية بموافقة المجلس الأعلى للجامعات لكي تصبح ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، حيث يتم عقد اجتماعات دورية بين هذه الوحدات بهدف التنسيق لتنمية فكر وأساليب ضمان الجودة ويتم حاليا الإعداد للربط بين هذه المراكز وذلك بإنشاء شبكة اتصالات الكتروني، وتقوم هذه المراكز أيضا بعمل ورش عمل متعددة لنشر ثقافة وضمان الجودة بهدف الوصول إلى درجة الاعتماد.

إعتمدت مصر في تقويم الأداء على المؤشرات التالية:[21]

- إنتقاء الطلبة (سياسة القبول).
- نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
- متوسط كلفة الطالب الواحد.
- الخدمات التي تقدمها الجامعة للطالب.
- دافعية الطالب.
- نسبة الخريجين الملتحقين بالدراسات العليا.
- مستوى الخريج.
- مستوى أعضاء هيئة التدريس، ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع.
- جودة المناهج الدراسية.
- إختيار الإداريين وتدريبهم.
- الإعتمادات المالية.

أما فيما يتعلق بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي فقد اعتبرت فترة ما بين صدور قانون إنشاء الهيئة وإستكمال الهياكل والنظم لبدء النشاط فترة إنتقالية، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي: فقد اعتبرت مدة ثلاث سنوات على الأكثر، وهي المدة اللازمة للتقدم للهيئة القومية من أجل الحصول على الاعتماد هي الفترة التحضيرية، وهذه الفترة تلزم مؤسسات التعليم العالي بإستكمال إنشاء نظم وآليات التقييم وضمان الجودة داخلها وتأهيل المؤسسة والمجتمع الأكاديمي والإداري والفني داخل المؤسسة لتطبيق نظم الجودة وإعداد الدراسات الذاتية للتقدم للاعتماد.

4. المحاولات العربية في مجال صياغة ادلة تقويم الأداء الجامعي:[22]

- **الدليل المنهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي:**

بالتعاون ما بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية، تم تكليف فريق مختص من أساتذة الجامعات بوضع مشروع دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي وقد تم عرض مشروع الدليل على /25/ خبيراً مختصاً في هذا المجال لدراسته ووضعه في صيغته النهائية.

قامت المنظمة والاتحاد بطباعته وتوزيعه على الجامعات العربية للاسترشاد به والاستفادة منه، يتضمن الدليل مقدمة نظرية عن أهمية التقويم الذاتي للحفاظ على نوعية التعليم وتحسينه وتجويد، كما يتضمن استبيانات خاصة بتقويم أداء الجامعة، الكلية، القسم في ضوء الأهداف المنوطة بكل منها.

- **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد:**

بتكليف من اتحاد الجامعات العربية، قام فريق من الخبراء المختصين في التعليم العالي بوضع هذا الدليل مسترشدين بالدليل المنهجي للتقويم الذاتي الذي سبق الإشارة إليه.

يتألف هذا الدليل من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويتضمن الإطار المؤسسي لعملية التقويم الذاتي والخارجي للجامعات العربية أعضاء الاتحاد وإجراءات عملية التقويم ومراحلها، ويتكون الإطار المؤسسي من هيئة الخبراء واللجان المختصة ومن مكتب تنسيق التقويم والاعتماد في الأمانة العامة، وكذلك من وحدات التقويم الذاتي والخارجي في الجامعات العربية (وحدة في كل جامعة).

الجزء الثاني: يتضمن المعايير والشروط العامة لتقويم واعتماد الجامعات العربية أعضاء الاتحاد، ويختص هذا القسم بتقويم رسالة الجامعة من (أهداف ومهام وبرامج واستراتيجيات) وكذلك بالبنى الأساسية من (أراضي ومباني، قاعات تدريس ومدرجات ومختبرات ومشاغل ومكاتب أعضاء هيئات التدريس والموظفين والإداريين والمكتبة....)، كما ويهتم أيضا بالإدارة (النظام التسييري) وبالبرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم وبالطلاب وأسس قبولهم وأنشطتهم والخدمات المقدمة لهم وبالبحث العلمي وتمويله وبخدمة المجتمع وبالموارد المالية والإنفاق المالي........

الجزء الثالث: يحتوي على استبيانات التقويم الذاتي والخارجي لجميع العناصر التي تضمنها الجزء الثاني.

ولابد من الإشارة هنا إلى أهمية هذين الدليلين كمرجعين أساسين في تقويم الأداء الجامعي إذا ما رغبت الجامعات العربية الاستفادة منهما.

خلاصة الفصل الثالث:

يتضح من العروض السابقة أن تجارب تقويم الأداء الجامعي على المستويين الدولي والعربي ارتبطت ارتباطاً مباشراً مع نظم الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، حيث أصبح من الضرورة الاستجابة للتغيرات المتسارعة والتصدي للمشكلات الملحة التي أفرزتها العولمة وثورة المعلومات والاتصال وما رافق ذلك من تأثيرات في جميع المجالات، ولاسيما في التعليم العالي الذي تقع عليه مسؤولية تنمية الثروة البشرية والتي تقود عملية التنمية الشاملة بجميع أبعادها، الأمر الذي جعل جميع الجامعات في دول العالم تقع تحت مساءلة من قبل مجتمعاتها، ويمكن القول إن هذه التجارب ولاسيما العربية تحتاج إلى مزيد من الوقت لتصبح أكثر فعالية وتؤدي الأهداف التي أنشأت من أجلها.

وإذا كان التعليم وبخاصة العالي منه قد شهد في الوطن العربي تطورات كبيرة في السنوات الأخيرة، تمثلت في التوسع في إنشاء الجامعات وازدياد أعداد الطلاب وإقبال القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي، وظهور أنماط جديدة له، كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم الموازي والتعليم الافتراضي....الخ مع ظهور مشكلات عديدة في التعليم العالي لعل أبرزها وأخطرها تدني نوعية هذا التعليم، فقد أصبح لزاماً على أنظمة التعليم العربية التفكير جدياً وبدون تباطؤ بإنشاء إطار مؤسسي لعملية تقويم الأداء الذاتي والخارجي لمؤسسات التعليم كافة وعلى جميع المستويات وبشكل مستمر، وفيما يخص التعليم الجامعي لا بدّ أن تقوم الجامعة ذاتها بعملية التقويم الذاتي على أن تستند عملية التقويم الخارجي إلى مؤسسة مهنية مؤهلة وعلى معايير وضوابط محددة تعتمد في أساسها على مستوى تنظيمها وكفاءة أدائها ومصداقيتها، مما يمكنها من أداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويدعم مركزها العلمي التنافسي بين الجامعات على المستوى العالمي ويضمن لها ثقة المجتمع والمؤسسات التعليمية الأخرى.

هوامش الفصل الثالث:

1. عدنان الأمين، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الدار البيضاء، 2005، ص77.
2. Council for quality Assurance in International Education /CQALE.

www.cbqie.org

3. European Area of Higher Education / Espace Europeen de l'Enseignement superieur, pp.77.

www.cbqie.org

4. International federation of library Associations and Institions / IFLA

www.iFLa.org

5. International Association of universities Association Internationale des universités ; www .unesco.org / iau- Association of universities and colleges of canada / Association des universites et colleges du canada,

www.aucc.ca

6. Brennan, J. and shah. Quality assessment and institutional change; Experiences From 14 countries. Higher Education, 2000.
7. VuKasovic,M. European. Student Handbook on quality Assurance in Higher Education. The National unions of students in Europe, 2002, p31.
8. Hodson, P. and Thomas, H. quality Assurance in Higher Education Fit For The new millennium or simply year 2000 campliant. Higher Education, 2003, p379.

9. Jeliazkova, Mand, westerheijden, D. systemic adaptation To a changing environment: Towards next generation of quality assurance models, Higher Education, 2002, p448.

10. كامل علوان الزبيدي، الجودة الشاملة ودورها في تقييم مؤسسات التعليم العالي حاضرا ومستقبلا، بحث مقدم إلى ندوة "التعليم العالي -رؤية شاملة- دورة للارتقاء بخطط التنمية، دمشق، سوريا، 2003، ص408.

11. pond,w. Distributed Education in the 21 st century: Implications For quality Assurance. Online Journal of Distancelearning Administration,Vol, Number II,2002,p439.

12. Newton,J. Barriers To effective quality management and leadership: case study of Two academic departments. Higher Education, 2002, p20.

13. Garner, S. and Vice.Guidelines, 2000, p30.

14. رائد الحجار، التجربة اليابانية في الاعتماد وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي والدروس المستفاد منها، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم العالي، البحرين، 2005، ص261.

- http//westga.edu

15. http/www.eva.dk

- محمود الوادي، ضمان الجودة: صياغة المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتفاع بمستوى أدائها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزرقاء الأهلية الأردن - 2003، ص66.

16. جبرائيل بشارة، اتجاهات وتجارب عالمية وعربية في تقويم الأداء الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثائق مقدمة إلى إجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006، ص77.

17. المرجع السابق، ص78.

18. راجع تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، UNDP، وزارة التعليم العالي، سوريا، 2003، ص167.

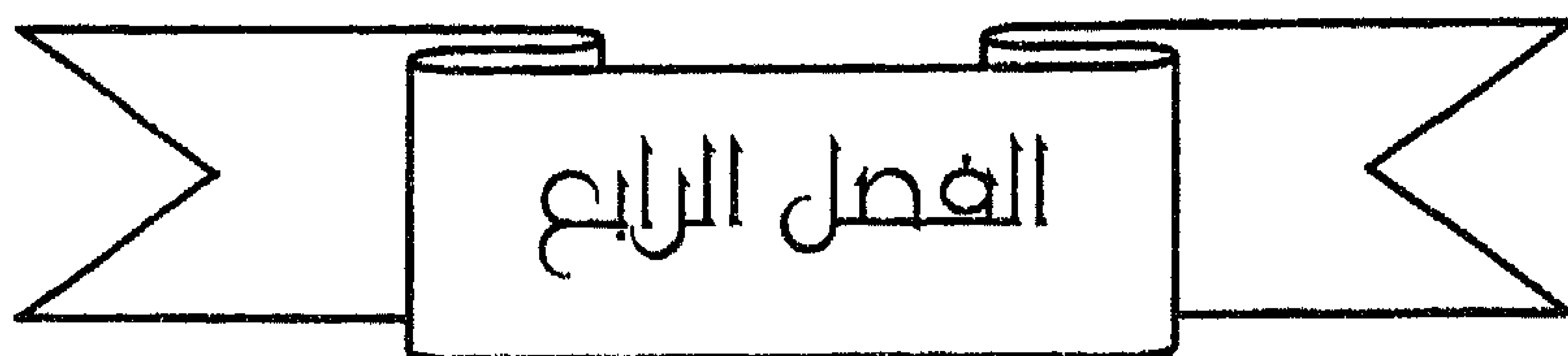
19. عدنان الأمين، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الدار البيضاء، مرجع سابق، 2005، ص153.

20. إبراهيم ربيحات، تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في مجال اعتماد وضمان جودة التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثائق مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006، ص16.

21. رشدي طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم -بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات، عمان، الأردن، دار المسيرة، مرجع سابق، 2006، ص40.

- راجع تقرير وزارة التعليم العالي، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، مصر، 2004، ص17.

22. عدنان الأمين، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الدار البيضاء، مرجع سابق، 2005، ص 156.



تجربة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

تجربة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية
في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

- المبحث الأول: آليات تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.
- المبحث الثاني: مبادرات مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.
- خلاصة الفصل الرابع.

المبحث الأول

آليات تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية

يمر نظام التعليم العالي في سورية بمرحلة انتقالية مهمة ترتكز على تجويد التعليم، والارتقاء بمخرجاته، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى طبيعة التحديات التي يواجهها هذا النظام، التغيرات العالمية وطبيعة المرحلة القادمة التي تتطلب إعدادا مرناً للكفاءات الوطنية بالشكل الذي يمكّنها من امتلاك مهارات عالية تؤهلها للدخول لسوق العمل وتعّددها لتكون قادرة على التعامل بفعالية ومهنية مع المعطيات الجديدة وعصر المعرفة.

بناء على ذلك قامت وزارة التعليم العالي في القطر العربي السوري بإطلاق جملة من الاستراتيجيات والسياسات التنفيذية لها في سبيل تحقيق تلك الأهداف في الفترة 2007.2006 (1) يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (3)

الاستراتيجيات والسياسات التنفيذية التي قامت بها وزارة التعليم العالي في الفترة 2006-2007

الرقم	الاستراتيجية	السياسات التنفيذية
1	زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي وإتاحته للمجتمع وفق معايير الجدارة	1. التوسع الأفقي للجامعات بافتتاح فروع لها في المحافظات.
		2. تطوير وتنفيذ خطة قبول جامعي تهدف إلى زيادة الالتحاق بمعدل سنوي محدد.
		3. وضع سياسة وطنية للقبول الجامعي مستمدة من خطط التنمية الاقتصادية.
		4. تطوير وصياغة أنماط جديدة في التعليم العالي.
		5. زيادة أعداد الطلبة في الاختصاصات المطلوبة في السوق: إدارة الأعمال – معلوماتية – هندسة – تربية..
2	التطوير النوعي للمناهج والخطط الدرسية والبرامج التعليمية	1. تحديث الخطط الدراسية وتطويرها بما يلبي حاجات التنمية الشاملة..
		2. تطوير برامج مستحدثة تستجيب للاحتياجات المجتمعية المعاصرة (تقانة حيوية -هندسة معرفية -سيكولوجيا الإعلام- فنون إبداعية..).
		3. إعادة النظر في البنية التنظيمية للبرامج الأكاديمية لتعزيز برامج التعددية المعرفية عبر الاختصاصات.
		4. إحداث مراكز جامعية لإدارة المستقبل المهني للطلاب والخريجين.
		5. استحداث برامج تعليم مستمر وتعلم مدى الحياة لتحسين المستوى العلمي والتقاني لقوة العمل.

الرقم	الإستراتيجية	السياسات التنفيذية
3	تطوير القدرات النوعية للجامعات وأعضاء الهيئة	وضع نظام لتقويم الأداء ومعايير الجودة يعتمد قواعد للاعتماد العلمي والأكاديمي للجامعات وبرامجها ويستأنس بتجارب الدول المتطورة وذلك من خلال: 1. وضع واطلاق نظام للتقويم الذاتي في الجامعات. 2. العمل على تحديد معايير للجودة. مشروع هيئة وطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
4	توفير البنى والبيئة التمكينية ومستلزمات العملية التعليمية والبحثية	1. تطوير الكتاب والمرجع الجامعي والارتقاء بمضمونهما العلمي.
		2. تطوير المكتبات الجامعية وتحديثها وربطها بقواعد البيانات العالمية.
		3. تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس الجامعي والأتمتة الإدارية.
		4. وضع برنامج خاص بتطوير المشافي التعليمية وتحديثها وتحسين أدائها.
5	رفع مستوى إنتاجية منظومة البحث العلمي وربطها باحتياجات التنمية	1. المساهمة في رسم سياسة وطنية شاملة للبحث العلمي والتطوير التقني بما يلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
		2. تعزيز الترابط وآلياته بين المراكز البحثية الجامعية والقطاعات الإنتاجية والخدمية العامة والخاصة الطالبة للبحث العلمي.
		3. وضع هيكلية تنظيمية للبحث العلمي في التعليم العالي تتولى وضع البرامج والأولويات.

الرقم	الإستراتيجية	السياسات التنفيذية
		4. تطوير البنية التحتية للبحث العلمي وتوفير مستلزماته المادية وتقنياته المختلفة، وتأهيل الباحثين للارتقاء بمستواهم وكفاءتهم.
		5. إيجاد آلية تقويم للبحوث العلمية تضمن الارتقاء بها إلى المستويات الدولية، وتضمن إسهامها في عملية التنمية الاقتصادية المستدامة.
		6. وضع معايير جديدة للإيفاد بمهمات البحث العلمي على قاعدة الكفاءة والتميز والفائدة العلمية.
		7. تطوير حقول إستراتيجية للبحث العلمي عن طريق استشراف المستقبل وتشخيص الأهداف المرحلية للبحث العلمي السوري وارتباطه بالواقع الاقتصادي والاجتماعي.
		8. تصميم وتنفيذ خطة لقبول وتوزيع الطلبة على الدراسات العليا بحيث يتم الارتفاع بعدد طلبة الدراسات العليا وإيصاله من3 ٪ في وضعه الحالي إلى 10٪ من مجموع طلبة الجامعات عام 2010 .
		9. تطوير حقول جديدة للبحث العلمي عبر التخصصات وإنشاء عدة مراكز متخصصة بذلك خلال سنوات الخطة، ورفدها بالباحثين الزائرين من البلدان المتقدمة والنامية.

الرقم	الإستراتيجية	السياسات التنفيذية
6	تطوير علاقات الجامعات التشاركية على المستويين الداخلي والخارجي.	1. تأسيس لجنة استشارية عليا لتقديم التصورات والنصح فيما يتعلق بإنفتاح الجامعات على المجتمع والخارج وإشراك ممثلين عن القطاع العام والخاص في المجالس العلمية.
		2. وضع خطة ترويجية وتواصلية وتسويقية للمنتج الجامعي وتعزيز روابط الخريجين (مشروع إدارة المستقبل المهني بالتعاون مع UNDP).
		3. إيجاد علاقة عضوية بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية من خلال المشاركة في التدريس والتدريب وإقرار السياسات والبرامج التعليمية.
		4. اعتماد إستراتيجية لتدويل الحرم الجامعي السوري وذلك عن طريق استهداف قبول نسبة محددة من الطلبة الأجانب.

المصدر: وزارة التعليم العالي، 2007.

يُلاحظ من الجدول السابق أن هناك إستراتيجية ضخمة مرسومة في سبيل تطوير التعليم العالي في سورية، ومن خلال تتبع تنفيذ هذه الاستراتيجيات تجد الباحثة أن منها ما هو مستحدث جديد أي سيتم تنفيذه مستقبلاً ومنها ما هو قيد التنفيذ ومنها ما هو مطبق فعلاً ولكن أكثر ما يهمّ الدراسة هو الإستراتيجية رقم (3)، لذا سيتم التركيز عليها ودراستها بشكل مفصل.

المبحث الأول: آليات تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.

أولاً: تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية (القرار رقم 582 تاريخ2004/4/21):

إنتهت اللجنة المشكلة بالقرار رقم 582 تاريخ 2004/4/21 والمعدّلة بالقرار رقم 1648 تاريخ 2004/10/18 من وضع هيكل تنظيمي عام لعملية التقويم الذاتي للجامعات والكليات التي تضمها كمرحلة أولى من الاعتمادية.

إعتمدت هذه الهيكلية على المبادئ الأساسية التالية[2]:

1. يجب أن يمر نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالمراحل التالية:

- اعتماد التقويم الذاتي المستمر في الجامعات.
- وضع المعايير المعتمدة للجودة والامتياز الأكاديمي (من خلال عملية التقويم الذاتي).
- إنشاء هيئة وطنية أو مجلس لضبط الجودة وضمانها في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة والقيام بالتدقيق الخارجي للجودة وإقرار معايير الجودة والتميّز الأكاديمي وقواعد الاعتراف والاعتماد الحكومي للمؤسسة والشهادات الصادرة عنها.

2. يتطلب المشروع المقترح للتقويم الذاتي توفير هيكل تنظيمي على مستوى الوزارة والجامعات، يتكون هذا الهيكل بشكل رئيسي من اللجان الدائمة التالية:

- اللجنة العليا للجودة والاعتماد الأكاديمي: وهي لجنة دائمة تُشكل بقرار من وزير التعليم العالي وتضم أعضاء من الوزارة ومدراء الجودة في الجامعات، وتنحصر مهامها بالآتي:

  - التحضير لعملية التقويم الذاتي والإشراف عليها.
  - اعتماد الدليل الإرشادي للتقويم الذاتي ومراجعته والإشراف على تطبيقه.
  - عقد ورش عمل مع كافة اللجان لشرح عملية التقويم الذاتي وآلية العمل اللازمة.
  - تلقي التقارير الموضوعة من اللجان المركزية على مستوى الجامعة.
  - إقامة ندوات وعقد لقاءات مع الخبراء المختصين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.
  - وضع معايير الجودة للبرامج المختلفة.
  - وضع آلية الاعتماد ومراحل تنفيذها.
  - اقتراح الهيكلية التنظيمية المناسبة لإقامة هيئة وطنية للاعتماد وتحديد تبعيتها الإدارية.

- لجان مركزية في الجامعات: تشكّل هذه اللجان بقرار من رئيس الجامعة بناءً على اقتراح من مجلس الجامعة، وهي ثلاث لجان مركزية على مستوى الجامعة مهمتها:

  - تقييم أنظمة الجامعة وسياساتها وفق الدليل المعّد لهذا الغرض وضمن المجالات التي يغطيها الدليل.
  - تلقي التقارير الموضوعة من لجان الكليات وكتابة تقارير إجمالية عن كل مجال من مجالات التقويم الموكلة إليها وهذه اللجان هي:

أ. لجنة التقويم الأكاديمي: وتشمل مهمتها الرسالة والمهام والأهداف والمناهج، الهيئة التعليمية والبحث العلمي، دراسات على المدخلات والمخرجات.

ب. لجنة التقويم الإداري: وتشمل مهمتها الإدارة والقوانين، الطلاب وطرق القبول، الحياة الجامعية، المباني، المكتبات والتجهيزات.

ج. لجنة التقويم المالي: الموارد (العامة، الخاصة، الذاتية) والإنفاق (المواد والتجهيزات).

وتضم كل لجنة من خمسة إلى سبعة أعضاء على أن يتم من خلالهم تغطية كافة المجالات، وتعمل اللجنة تحت إشراف مديرية الجودة في الجامعة.

- لجان الكليات: حيث تتشكل في كل كلية ثلاث لجان مناظرة للجان المركزية في الجامعة، وذلك بقرار من رئيس الجامعة بناء على إقتراح مجالس الكليات، وتكون مهمتها تقويم أنظمة الكليات وسياساتها وأدائها العام في مجالات التقويم المذكورة وفق الدليل المعّد لهذا الغرض، وتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية.

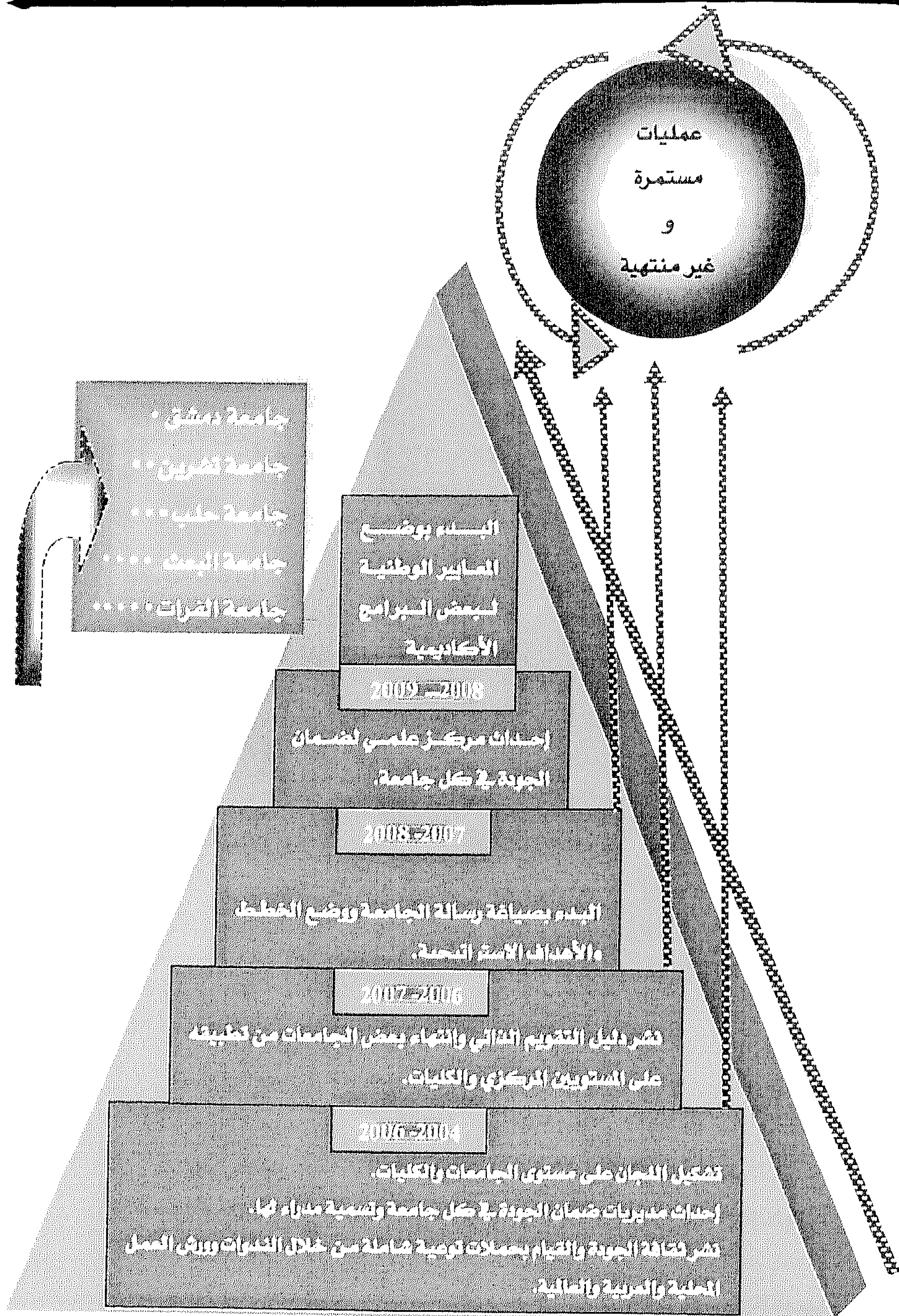
3. دليل التقويم الذاتي: قامت اللجنة بتطوير دليل للتقويم الذاتي للجامعات السورية وهذا الدليل مستوحى من دليل التقويم الذاتي للجامعة اللبنانية ويتألف من جزأين:

- الجزء الأول: ويغطي إجراءات التقويم الذاتي على مستوى الكليات.
- الجزء الثاني: ويغطي إجراءات التقويم الذاتي على مستوى الجامعات.

4. الخطة الزمنية لتطبيق دليل التقويم الذاتي في الجامعات والكليات.

ثانياً: الخطوات المنجزة لتطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على مستوى الجامعات الحكومية السورية:

يُلخص الشكل التالي الخطوات المتبعة والمنجزة في سبيل تطبيق نظام التقويم والاعتماد والمقرّ من اللجنة العليا للجودة في وزارة التعليم العالي مع ملاحظة التأرجح الواضح في خطى الجامعات الحكومية الخمسية بتطبيقها للخطوات التالية على الرغم من التشابه الكبير بالظروف والإمكانيات المتاحة:



الشكل رقم (8)

الخطوات المنجزة لتطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية على مستوى الجامعات السورية.

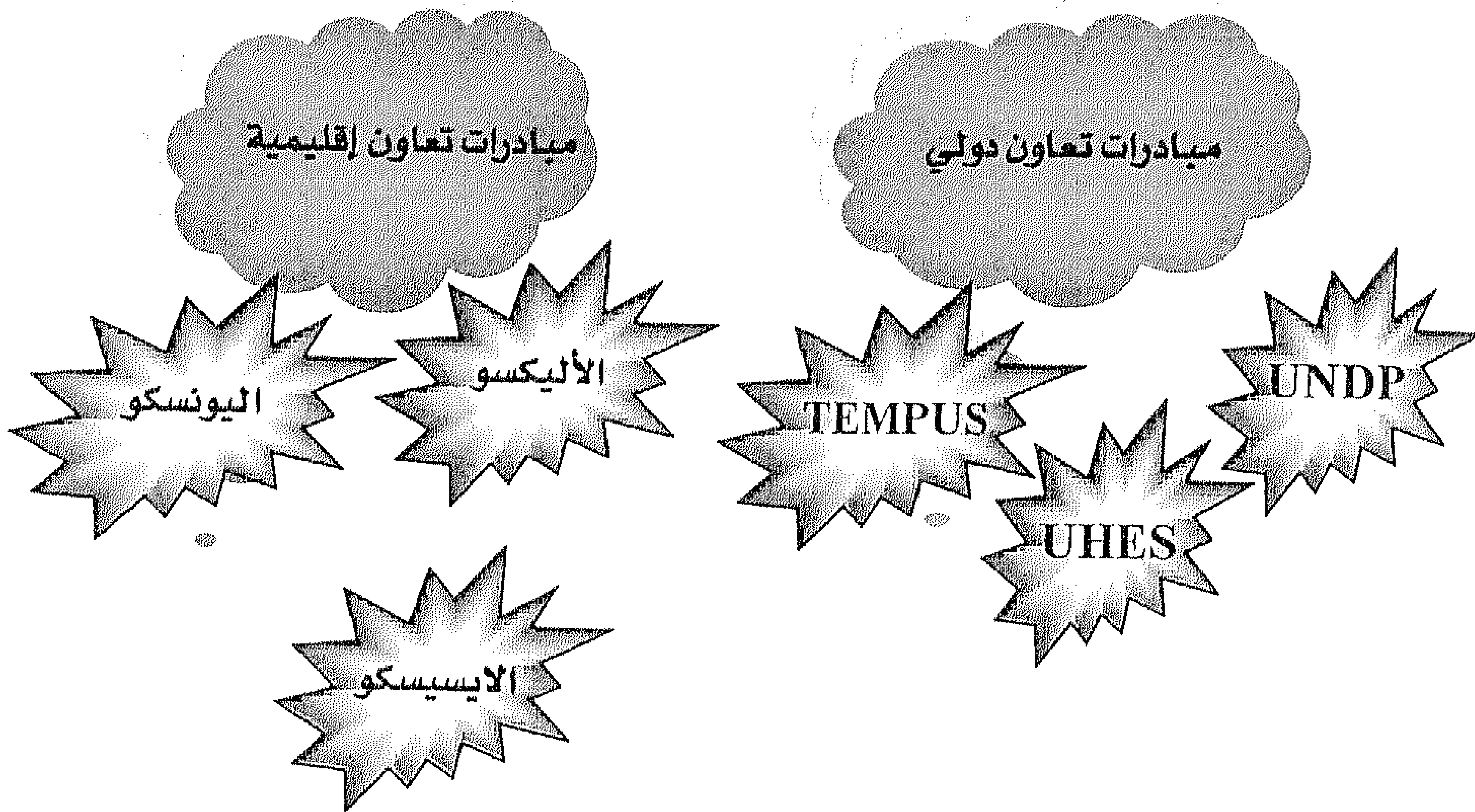
المصدر: إعداد الباحثة.

مما سبق يلاحظ أن هناك بعض الإنجازات والقرارات الهامة في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية على مستوى الجامعات الحكومية السورية وخاصة المتعلقة بإصدار القرار الوزاري رقم /67/ المتضمن إحداث مركز ضمان الجودة، والذي قد يكون حلاً بديلاً أو مؤقتاً عن إحداث مشروع هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على الرغم من الدراسات المستفيضة التي أجريت في الوزارة والمتعلقة بهذا المشروع.

المبحث الثاني

مبادرات مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

إضافة إلى الخطوات الأساسية المنهجية التي عمدت وزارة التعليم العالي السورية إلى تطبيقها لتفعيل نظام إدارة الجودة في مؤسساتها التعليمية والبحثية، فقد كان لها محاولات ومبادرات كثيرة اشتركت بها مع جهات عربية وأجنبية، خارج القطر وداخله سعيا وراء تحقيق هدفها الإستراتيجي الذي تم الحديث عنه سابقا، سيتناولها هذا المبحث وكما هي موضحة بالشكل التالي:



الشكل رقم (9)

مبادرات التعاون الدولية والإقليمية والمحلية لمؤسسات التعليم العالي السورية

المصدر: إعداد الباحثة.

أولاً: مبادرات التعاون الدولية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية:

1. التعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP:

- مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية/2001 [3]:

أطلق هذا المشروع في خريف عام 2001 بإشراف وتمويل المكتب الإقليمي للدول العربية في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ليكون بمثابة مشروع رائد يهدف إلى تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، من خلال تطبيق أنظمة نموذجية حديثة لتقويم برامج التدريس المعتمدة وآليات العمل في المنشآت التعليمية إضافة إلى بناء قاعدة معطيات مشتركة تتضمن مؤشرات ومعلومات إحصائية عن واقع الجامعات العربية.

أتاح المشروع المشاركة لجميع الدول العربية بمعدل جامعتين على الأكثر ببرنامج تدريسي واحد في تخصص علم الحاسوب، وقد اختارت وزارة التعليم العالي كلية الهندسة المعلوماتية في جامعة دمشق لتكون الكلية الأولى في سورية التي تطبق هذه الأنظمة.

امتدّ تنفيذ المشروع على مدى سنتين، اختيرت كلية الهندسة المعلوماتية لتطبيق هذه التجربة والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق:

جدول رقم(4)

نتائج عملية التقويم الخارجي لبرنامج هندسة البرمجيات ونظم المعلومات

المقاييس التي تم تقييمها	النتيجة
المعايير الأكاديمية المحققة	مصادقة فريق التفتيش والمراجعة على مستوى المعايير الأكاديمية المعتمدة في الكلية فيما يتعلق ببرنامج هندسة البرمجيات ونظم المعلومات.
جودة العملية التعليمية	تقويم الفريق لموارد التعليم والتعلم المتاحة مرضي.
آلية ضمان الجودة وإجراءات التطوير	تقويم فريق التفتيش لمدى فعالية آلية ضمان الجودة والتحسين مرضي.

المصدر: إعداد الباحثة.

على الرغم من السلبيات والصعوبات التي واجهت المشروع فقد تمكنت الكلية من تحقيق المتطلبات الأولية وتوثيقها ورفعها إلى فريق التفتيش ضمن المدة القانونية المحددة وجاءت نتائج عملية التقويم والتفتيش وفق ما هو وارد في الجدول السابق وقد أُبلغت هذه النتائج بشكل رسمي عن طريق الأمم المتحدة إلى رئيس جامعة دمشق، وترك الخيار للجامعة لإعلان هذه النتائج أو عدم إعلانها، وبالفعل تم إعلان هذه النتيجة، إلاّ أن الفائدة التي تم الحصول عليها هي فائدة وقتية، حيث لم يتم الاستفادة من نتائج هذا التقويم في عمليات التحسين المستمر، ولم تخرج هذه التجربة عن إطار حيز حقل التجارب.

- ضمن إطار المشروع السابق لتطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية بتاريخ 2005/6/9 (4):

تم اختيار تقويم برامج التربية ومشروع تطوير قاعدة المعلومات في جامعة البعث حيث:

- تم إعداد وثيقة التقويم الذاتي لبرنامج دبلوم التأهيل التربوي ووثائق مواصفات البرنامج والمعلومات الأساسية المتعلقة بجامعة البعث وكلية التربية.
- شكلت إدارة المشروع فرق التقويم الخارجي لزيارة الجامعات المشاركة.
- قام فريق التقويم الخارجي بزيارة جامعة البعث في شهر آذار/2006، وأرسلت إدارة المشروع تقرير الفريق إلى الجامعة، وكانت نتيجة تقويم الفريق كما يلي:

جدول رقم (5)

أداء كلية التربية/ جامعة البعث

نقاط التقويم	مستوى التقويم
المعايير العلمية	مقبول
مستوى التعليم والتعلّم	جيد
تقدم الطلاب	مقبول
الوسائل التعليمية في الكلية	مقبول
نظام ضمان الجودة في الجامعة	جيد

المصدر: إعداد الباحثة.

وبالإطلاع على تقرير الإستراتيجية التنفيذية الذي قدمه السيد بهرام بيكاردينيا خبير المشروع المكلف تلحظ الباحثة أن: كل ما جاء به من معلومات ليست بالجديدة فالكل يعرف الداء وموضع الخلل، أما بالنسبة للمقترحات المطروحة فقد تساعد على الشفاء العاجل، لكن المطلوب هو كيفية إخراج هذه المقترحات إلى الحيز التنفيذي والسرعة بترجمتها إلى آليات عملية تطبيقية تساعد على النهوض من حالة التأخر التي تعيشها منظوماتنا التعليمية والبحثية مقارنة بغيرها.

3. التعاون مع الاتحاد الأوروبي ممثلا بالمفوضية الأوروبية "برنامج ميدا" (6):

ضمن إطار البرنامج الوطني التأشيري (NIP) التابع لبرنامج ميدا[2]، تم تخصيص وزارة التعليم العالي ببرنامج لتطوير قطاع التعليم العالي (Upgrading the Syrian Higher Education Sector) بموازنة قدرها /10/ مليون يورو.

يهدف هذا البرنامج بشكل عام إلى تحسين جودة وكفاءة منظومة التعليم العالي وذلك ضمن إطار الإستراتيجية التي حددتها وزارة التعليم العالي في الخطة الخمسية العاشرة.

أهداف المشروع:

- تحسين جودة نظام التعليم العالي في سورية وإقامة هيكل إداري لضمان جودة البرامج التعليمية واعتمادها.
- إقامة نظام فعال لضبط جودة التعليم العالي.
- خلق نظام سليم فعال لضمان الجودة في نظام التعليم العالي في سورية ينسجم مع المعايير الدولية وقادر على تلبية متطلبات اقتصاد السوق المتغيرة بسرعة.

تاريخ البدء ومدة التنفيذ: الموعد المحدد لبدء المشروع هو آذار 2006 ومدة تنفيذ العقد هي /18/ شهرا ميلاديا اعتبارا من تاريخ البدء.

النتائج المتوقعة من المشروع:

- تنمية قدرات وزارة التعليم العالي، وإنشاء نظام فعال لضمان الجودة والاعتماد.
- بناء سياسة قانونية ومؤسساتية وتنفيذ إستراتيجية لتحسين نظام ضمان جودة نظام التعليم العالي.
- خلق نظام جديد لضبط وضمان ومراقبة جودة التعليم العالي.
- إنشاء هيئة عامة ومستقلة للرقابة على جودة التعليم في منظومة التعليم العالي الحكومية والخاصة.

وبالمثل فان هذا المشروع لم يبدأ التنفيذ العملي وذلك حسب ما جاء في جدوله الزمني حتى نهاية عام 2007، وبالتالي لا نستطيع الحكم على مدى تحقيق النتائج المتوقعة لأنه لا يزال في مرحلة التشغيل.

4. مشاريع تمبوس في سورية[7]:

تشارك في برنامج تمبوس مجموعتان أساسيتان من الدول: الدول الأعضاء في المجموعة الأوروبية والدول الشريكة، وتعتبر سورية أحد أعضاء الدول الشريكة الخاصة بدول حوض البحر المتوسط، سيتم في هذه المرحلة من البرنامج المنطلقة إعتبارا من 2007/2/23 دعم نشاطات التعاون الإقليمية التي تضم أكثر من دولة، وتلبية لهذا الهدف فقد تم تحديد الأولويات الإقليمية للمرحلة الرابعة من تمبوس بالمجالات التالية:

1. تطوير المناهج.
2. تطوير الإدارة المثلى.
3. التعليم العالي والمجتمع.

أهم مشاريع تمبوس في سورية في مجال ضمان الجودة هو مشروع الجودة في الجامعات والاستقلالية المؤسساتية JEP-32120.

مدة المشروع: ثلاث سنوات 2005 . 2008، الجهة المسؤولة: وزارة التعليم العالي.

الجامعات المشاركة في المشروع:

- الجامعات الأوروبية: جامعة هامبولد في برلين (ألمانيا).

  جامعة كرائز في فيينا (النمسا).

- الجامعات الوطنية:

جامعة دمشق	كلية الطب والزراعة
جامعة البعث	كلية الطب
جامعة حلب	كلية الطب
جامعة تشرين	كلية الطب

- الجامعات الخاصة: جامعة القلمون

الميزانية: 392,460 يورو.

أهداف المشروع: استخدام معايير تقييم الجودة وإجراءات التقييم والرسالة كأدوات لإدارة الجودة والتطوير التنظيمي في جامعة دمشق.

تم توقيع العقد في نهاية عام 2005 مما أخر في إطلاق المشروع أكثر من ثلاثة أشهر.

نشاطات المشروع:

1. إيفاد أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية إلى ألمانيا والنمسا للتدريب حول برامج الجودة والإدارة الجامعية للتدريب.
2. نشاطات أكاديمية لمراجعة رسائل الجامعة والمقاييس والبرامج الأكاديمية بما يتعلق بالإطار العام والمحتوى بالمقارنة مع عدد من الجامعات الإقليمية والدولية.

أكثر ما تم ملاحظته من ثمار هذا المشروع هو زيادة وعي وثقافة المتدربين في مجال نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

من العرض السابق ومن واقع الخبرة العملية للباحثة في وزارة التعليم العالي وقربها من حقل تنفيذ هذه المشاريع تجد أن: هذه المشروعات هي مشروعات نشطة وفعالة وجديّة، تؤثر وتخدم الغايات التي أنشأت من أجلها، حيث أن مختلف نشاطاتها تعمل على تقصي الواقع وسبر أغواره وتوضيحه بكل شفافية للجهات المسؤولة، ومحاولة بنفس الوقت إيجاد الحلول الفعالة والمساعدة على التطوير والتحسين ونشر الوعي بثقافة جودة الخدمات التعليمية والبحثية من خلال ورش العمل والندوات والدورات التدريبية الداخلية والخارجية التي تقيمها للأكاديميين والإداريين، ولكن لا زلنا ندور وبنفس الحلقة المفرغة أي مازلنا نتوصل وبكل مرة إلى نفس النتائج وهي عدم جني ثمار هذه المشاريع بشكل فعلي وعدم تنعّم جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية والبحثية بخيرات هذه المشاريع التي يفترض أن ترفع من مستواها وترتقي بأدائها وأساليبها المتبعة، ألم يحن الوقت لنرى على أرض الواقع انعكاسات هذه المشاريع وأثرها في تطوير التعليم العالي في القطر؟

ثانياً: مبادرات التعاون الإقليمية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية في مجال تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية:

منذ بداية عام 2000م ظهرت هناك عدة مبادرات ومحاولات جماعية من الدول العربية نظمتها هيئات ومنظمات إقليمية لتأخذ طابع الجدية والالتزام بما ستتوصل إليه من توصيات، كانت سورية هي إحدى هذه الجهات المشاركة.

1. التعاون مع اتحاد الجامعات العربية/2001 [8]:

بملاحظة التطورات التي طرأت على التعليم العالي في الوطن العربي استشعر اتحاد الجامعات العربية بالحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي، نتيجة لذلك قامت الأمانة العامة للاتحاد بإعداد مشروع يحقق هذه الغاية أقره مجلس اتحاد الجامعات العربية في دورته /32/ المنعقدة بالعام 1999، ثم أعدت دراسة لإنشاء هيئة علمية لتقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها تكون تابعة للأمانة العامة، تم عرضها على مجلس الاتحاد 2001، حيث أقرّ المجلس إنشاء مكتب لتنسيق تقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها في الأمانة العامة للاتحاد.

تمشيا مع القرار السابق استعان المجلس بمختصين في التعليم العالي في إعداد مشروع دليل التقويم الذاتي والخارجي للجامعات واسترشدت بذلك بالدليل المنهجي للتقويم الذاتي الذي أعدته الأمانة العامة للاتحاد والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ولكن للأسف بقيت هذه البادرة دون تطبيق وبقي الدليل الذي أعدّ وعمل به كثيرا حبرا على ورق!؟

2. التعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو)[9]:

في إطار المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي- صنعاء 2005 وبالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) تم مناقشة الخطوات المعتمدة للرفع من جودة التعليم العالي على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات وكيفية ضمان التقارب بين مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي والتنسيق بينها والاعتراف المتبادل بالشهادات، وقد تم اقتراح التوصيات التالية:

أ. لا بدّ من الإفادة من التجارب الوطنية والدولية والخبرات العربية.
ب. ضرورة العمل على وضع نظام مستنبط من الدراسات والنماذج ذات العلاقة مع الأخذ بعين الاعتبار الوضع الذي هو عليه التعليم العالي العربي وجاهزيته للتغيير ومقتضيات التطور والتنمية في البلاد العربية والمستجدات العالمية.
ج. ضرورة إنشاء هيئات جودة في كل بلد عربي.
د. ضرورة إنشاء هيئات عربية لضمان الجودة والاعتماد.

مما سبق ومن خلال تتبع تنفيذ التوصيات المقترحة تجد الباحثة أن: معظم هذه المقترحات لم تنفذ حتى الآن لاسيما مشروع إنشاء هيئة عربية موحدة ومستقلة مما يدل على وجود قصور وخلل واضح.

3. التعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية/2006 [10]:

قامت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بإجراء دراسة جدوى تهدف إلى تقديم اقتراحات حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية 2006 تضمنت زيارة الخبير المنتدب إلى الجمهورية العربية السورية /جامعتي دمشق وحلب / كشفت من خلالها على الجهود المبذولة من قبل هذه الجامعات وقد تم التوصل إلى:

- الحاجة إلى معايير جودة محلية وعربية.
- الحاجة إلى التمييز بين أنشطة ضمان الجودة وغيرها من أنشطة التقييم.
- الحاجة الماسة إلى إجراء عمليات التقييم في الجامعات على المستويين المؤسساتي والمتخصص.
- إن إنشاء هيئة وطنية للجودة أصبح أمرا راسخا في ثقافة الجامعات.

استعانت لجان الجودة في الجامعات بالخبرات المقدمة في توضيح القضايا التالية:

- أحوال النوعية وتحسينها.
- أنشطة ضمان الجودة الجارية.
- الهيئة الوطنية لضمان الجودة.
- تقييم عام لجهود ضمان الجودة المعمول بها حتى تاريخه.
- الحاجات المتعلقة بضمان الجودة.
- الأدوار التي يمكن أن تقوم بها هيئة عربية تنشأ من أجل ضمان الجودة في الجامعات العربية.
- شكل وبنية هيئة عربية لضمان الجودة في الجامعات العربية.

4. التعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(الايسيسكو) 2006/[(11)]:

في إطار التعاون المتواصل بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) واللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم لتطوير التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، تم عقد اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية- عمان 2006، وقد توصّل الاجتماع إلى اقتراح التوصيات التالية:

- دعوة الدول العربية إلى إنشاء وتفعيل هيئات التقويم والاعتماد الوطنية فيها.

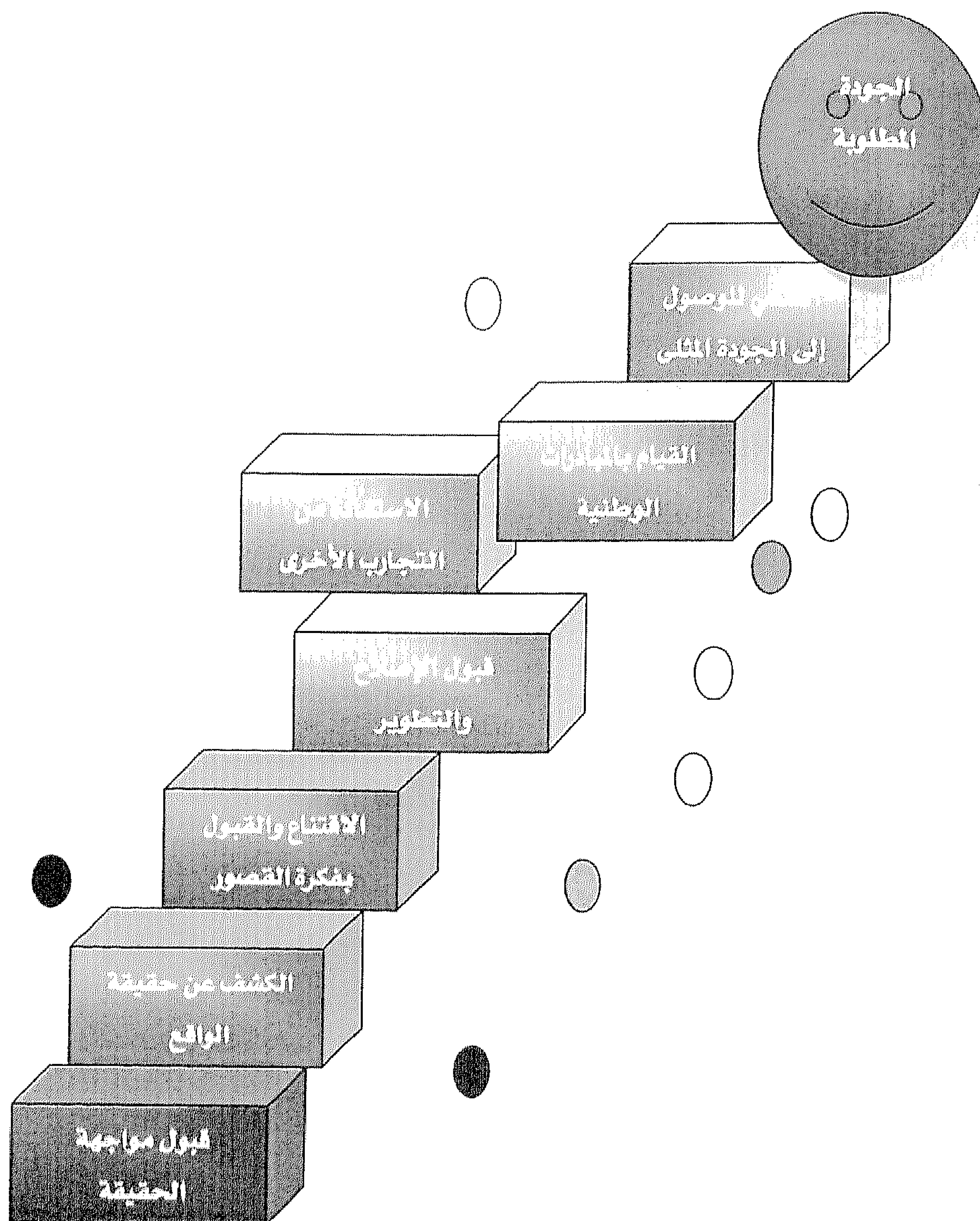
- دعوة هيئات الاعتماد في الدول العربية إلى وضع آليات لتدريب العاملين في مجالات الجودة على أساليب التقويم والاعتماد.
- دعوة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الدول العربية إلى العمل على إنشاء دوائر متخصصة لتقويم الجودة فيها.

أما بالنسبة لهذا الاجتماع فالأمنية الدائمة هي أن تكون توصياته محل التطبيق والتنفيذ الفعلي!!

خلاصة الفصل الرابع:

مما سبق وبالعودة إلى قانون تنظيم الجامعات الصادر بالقانون رقم /6/ تاريخ 2006/1/4 ولائحته التنفيذية الصادرة بالمرسوم /250/ تاريخ 2006/7/10 وبمراجعة الخطة الخمسية التاسعة وقراءة الخطة الخمسية العاشرة(12)، يلاحظ أن منظومة التعليم العالي شهدت في عهد السيد الرئيس بشار الأسد نقلة نوعية في جميع اتجاهاتها من حيث القوانين الجديدة الناظمة لعملها، والاحداثات والافتتاحات للجامعات والكليات وأنماط التعليم العالي، إضافة إلى التطور الكبير في منظومة البحث العلمي والخطط والمناهج الدراسية والبنى التحتية اللازمة لهذا التطور، حيث يمكن التمييز بين حالتين من الدعم الجديد للتعليم العالي: أحداهما ذات بعد مستقبلي إستراتيجي، والأخرى تهتم بأساسيات الإصلاح والتطوير.

فقد أصدر السيد الرئيس بشار الأسد عدداً من القوانين والمراسيم، كان لها أكبر الأثر في إصلاح منظومة التعليم العالي والارتقاء بها وتحسين أدائها بما يخدم أهداف التعليم العالي وغاياته وتطلعاته إلى خدمة المجتمع والارتقاء بمخرجاته وبما يحقق التنفيذ السليم لخطط التنمية الوطنية الشاملة، وقد أسهمت هذه القوانين والمراسيم بتحول واضح في أداء التعليم العالي في سورية وفق رؤية مستقبلية إستراتيجية شاملة، ولكن! على الرغم من ذلك فالمشكلة ليست بهذه السهولة والبساطة والطريق إلى الجودة المطلوبة لا يزال شائكا وما يزال بعيداً عن الهدف رغم كل ما تم ذكره من احداثات وتطورات واضحة.



الشكل رقم (10)

الطريق إلى الجودة

المصدر: إعداد الباحثة.

الفصل القادم سيكشف عن حقيقة مستوى جودة هذا الكم العددي من التعليم العالي الذي تم تحقيقه في تلك الحقبة الزمنية البسيطة في القطر العربي السوري.

هوامش الفصل الرابع:

1. راجع تقرير وزارة التعليم العالي، مديرية التخطيط ودعم القرار، دائرة التخطيط، 2007.
2. اللجنة السورية العليا للجودة، وزارة التعليم العالي، دليل التقويم الذاتي السوري، 2004، ص2.
3. راجع تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائيUNDP، مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، تطبيق أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي، كلية الهندسة المعلوماتية، جامعة دمشق، 2003، ص8.
4. راجع تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائيUNDP، مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، تطبيق أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة البعث، 2005، ص18.
5. راجع تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، الإستراتيجية التنفيذية في التعليم العالي في سورية، دمشق، 2006، ص40.
6. راجع تقرير بعثة المفوضية الأوروبية في سورية، مشروع الاتحاد الأوروبي لتطوير التعليم العالي في سورية "ميدا"، مشروع ضمان جودة التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، دمشق، سورية، 2007، ص22.
7. راجع تقرير برنامج تمبوس، جودة الإدارة الجامعية والاستقلالية المؤسساتية، المكتب الوطني لتمبوس، وزارة التعليم العالي، سورية، 2006، ص17.
8. أحمد بسيوني وآخرون، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية، أعضاء الاتحاد، 2001، ص16.
9. محمد بن فاطمة، إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صنعاء، 2005، ص22.

10. عدنان الأمين، دراسة جدوى تهدف إلى تقديم اقتراحات حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، تقرير مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربي، سورية، 2006، ص44.

11. راجع تقرير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(ايسيسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو)، معايير تقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم العالي، عمان، الأردن، 2006.

12. راجع الخطة الخمسية العاشرة في الجمهورية العربية السورية، 2006، ص ص 555 706.

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية والنتائج

الدراسة الميدانية والنتائج

- المبحث الأول: اختبار صحة الفروض.
- المبحث الثاني: نتائج الدراسة الميدانية في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية.

المبحث الأول

اختبار صحة الفروض

قامت الباحثة بإختبار فروض البحث التالية:

الفرض الأول:

لا توجد إختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. المستوى الأكاديمي.
4. مستوى الخبرة.
5. النوع (الجنس).

الفرض الثاني:

لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. النوع (الجنس).

الفرض الثالث:

لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. المستوى الأكاديمي.
3. مستوى الخبرة.

الفرض الرابع:

لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة.

الفرض الخامس:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.

الفرض السادس:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الفرض السابع:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

استمارة الاستقصاء:

قامت الباحثة بتصميم استمارة استقصاء موجهة إلى كل من أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في جامعة دمشق حول "إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية"، بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة بالموضوع وقد تم تقسيم الاستمارة إلى جزأين هما:

الجزء الأول:

خاص باستمارة موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق ويتضمن:

أولاً: بطاقة تعريف تضم اسم الكلية، العمر، المستوى الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة.

ثانياً: مجالات التقويم الذاتي المرتبطة بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة كما يلي:

1. مقياس الرسالة والمهام والأهداف: يتكون من /4/ عبارات حول رسالة الكلية وأهدافها والخطط لديها.
2. مقياس الإدارة: يتكون من /5/ عبارات حول الهيكل التنظيمي الأكاديمي، صلاحيات الإدارة العليا، نظم المعلومات وتوصيف الوحدات الإدارية.
3. مقياس الهيئة التدريسية: يتكون من /8/ عبارات حول إجراءات تعيين واختيار وترفيع وتحفيز وتقويم أعضاء الهيئة التعليمية.
4. مقياس التعليم: يتكون من /7/ عبارات حول النظام التدريسي، برامج الدراسات العليا وسياسات تقويم تعلّم الطلاب.

5. مقياس البحث العلمي: يتكون من /5/ عبارات حول قواعد المعلومات وسياسة الكليات فيما يخص البحث العلمي والوسائل المستخدمة في تنشيطه.
6. مقياس الموارد المالية والإنفاق: يتكون من /3/ عبارات حول نظام الإدارة المالية وحصة الكلية من الموارد المالية وكيفية إنفاقها.

ثالثاً: مقياس جودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة: حيث تم تقسيمه إلى /5/ جوانب هي:

1. مقياس الجوانب الملموسة: يتكون من /4/ عبارات من حيث مدى أهميتها و/4/ عبارات من حيث جودة أداء الخدمة.
2. مقياس الاعتمادية: يتكون من /5/ عبارات من حيث مدى أهميتها و/5/ عبارات من حيث جودة أداء الخدمة.
3. مقياس الاستجابة: يتكون من /5/ عبارات من حيث مدى أهميتها و/5/ عبارات من حيث جودة أداء الخدمة.
4. مقياس الأمان: يتكون من /5/ عبارات من حيث مدى أهميتها و/5/ عبارات من حيث جودة أداء الخدمة.
5. مقياس التعاطف: يتكون من /5/ عبارات من حيث مدى أهميتها و/5/ عبارات من حيث جودة أداء الخدمة.

رابعاً: التعريف بضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وعلاقتها بمدى توفر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية كما يلي:

مقياس علاقة مجالات التقويم الذاتي بوجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: يتكون من/3/ عبارات حول مدى توفر مجالات التقويم الذاتي والالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

خامساً: التعريف بضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وعلاقتها بمدى توفر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية كما يلي:

مقياس علاقة معايير الجودة بوجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: يتكون من /3/ عبارات حول مدى توفر معايير الجودة والالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت خماسي الأبعاد المتدرج في المقاييس الخاصة بمجال التقويم وفي مجال جودة الخدمة التعليمية والبحثية.

الجزء الثاني:

خاص باستمارة موجهة إلى طلاب الدراسات العليا في كليات جامعة دمشق ويتكون من قسمين:

أولاً: بطاقة تعريف حول الكلية، العمر والجنس.

ثانياً: مجالات التقويم الذاتي المرتبطة بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة كما يلي:

العبارات من 1 . 4 تقيس البعد الخاص بالطلاب.

العبارات من 5 . 8 تقيس البعد الخاص بالحياة الجامعية.

لعبارات من 9 . 12 تقيس البعد الخاص بالمباني والتجهيزات والمرافق.

العبارات من 13 . 22 تقيس البعد الخاص بالمكتبة.

العبارات من 23 . 29 تقيس البعد الخاص بالتعليم وهو جزء مشترك بين طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت خماسي الأبعاد المتدرج في المقاييس الخاصة بمجالات التقويم الذاتي.

إختبار صدق وثبات المقاييس المستخدمة:

لاختبار صدق وثبات المقاييس المستخدمة إحصائياً قامت الباحثة باختبار مصداقية النتائج المحققة من المقاييس المستخدمة باستخدام معامل الاتساق الداخلي الذي يقيس مصداقية كل بند من بنود الاستقصاء وحساب مستوى معنويته، ولقد اتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي لمصداقية بنود الاستقصاء المبينة في الجدول رقم (6) و(7) أن جميع بنود الاستقصاء معنوية، وهذا يعني أنها تتمتع بالمصداقية، وعليه تم الاعتماد على جميع بنود قائمة الاستقصاء دون حذف أي منها كونها معنوية.

وللتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام طريقة معامل الارتباط ألفا من خلال برنامج التحليل الإحصائي (14.0) SPSS، وفي هذا المجال يشيرHair إلى أن قيمة معامل الارتباط ألفا تتراوح بين (1.0) وحتى يتمتع المقياس بالثبات يجب ألا يقلّ الحد الأدنى لقيمة المعامل في هذا الاختبار عن /0.60/ ويرى بأن حساب معامل ألفا يتم بالاعتماد على متوسط معاملات الارتباط بين عبارات المقياس.

ولقد قامت الباحثة بحساب قيم معامل الارتباط ألفا للتأكد من ثبات المقاييس المستخدمة والنتائج موضحة في الجدولين رقم (8) و(9).

جدول رقم (6)

درجة مصداقية النتائج المحققة من كل عبارة من عبارات الاستقصاء الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية باستخدام معامل الاتساق الداخلي

العبارة	قيمة معامل الاتساق	P	العبارة	قيمة معامل الاتساق	P
مقياس الرسالة س1	0.449	0.000(*)	مقياس الجوانب الملموسة س1	0.598	0.000(*)
س2	0.199	0.015	س2	0.839	0.000(*)
س3	0.612	0.000(*)	س3	0.410	0.000(*)
س4	0.320	0.025	س4	0.839	0.000(*)
مقياس الإدارة س5	0.450	0,000(*)	مقياس الاعتمادية س5	0.866	0.000(*)
س6	0.272	0.042	س6	0.878	0.000(*)
س7	0.833	0.000(*)	س7	0.134	0.000(*)
س8	0.720	0.000(*)	س8	0.248	0.000(*)
س9	0.227	0.130	س9	0.487	0.000(*)
مقياس البنى التحتية س1	0.275	0,000(*)	مقياس الاستجابة س10	0.751	0.000(*)

العبارة	قيمة معامل الاتساق	P	العبارة	قيمة معامل الاتساق	P
س11	0.574	(*)0.000	س11	0.327	(*)0.000
س12	0.568	(*)0.000	س12	0.366	(*)0.000
س13	0.863	(*)0.000	س13	0.361	(*)0.000
س14	0.862	(*)0.000	س14	0.269	(*)0.000
س15	0.876	(*)0.000	مقياس الأمان س15	0.316	(*)0.000
س16	0.440	(*)0.000	س16	0.229	(*)0.005
س17	0.856	(*)0.000	س17	0.313	(*)0.000
مقياس التعليم س18	0.339	(*)0.000	س18	0.212	*0.009
س19	0.764	(*)0.000	س19	0.371	(*)0.000
س20	0.860	(*)0.000	س20	0.371	(*)0.000
س21	0.435	(*)0.000	مقياس التعاطف س21	0.525	(*)0.000
س22	0.269	(*)0.000	س22	0.361	(*)0.000
س23	0.888	(*)0.000	س23	0.534	(*)0.000
س24	0.669	(*)0.000	س24	0.216	(*)0.000
مقياس البحث العلمي س25	0.476	(*)0.000	س25	0.596	(*)0.000
س26	0.230	(*)0.000	س26	0.508	(*)0.000

العبارة	قيمة معامل الاتساق	P	العبارة	قيمة معامل الاتساق	P
س27	0.181	0.005	مقياس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مع مجالات التقويم الذاتي. س1	0.576	*0.000
س28	0.522	*0.000	س2	0.580	*0.000
س29	0.638	*0.000	س3	0.490	*0.000
مقياس الموارد والإنفاق س30	0.517	0.000(*)	مقياس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مع معايير الجودة. س1	0.628	*0.005
س31	0.768	*0.000	س2	0.720	*0.003
س32	0.687	*0.000	س3	0.373	*0.000

*: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

جدول رقم (7)

درجة مصداقية النتائج المحققة من كل عبارة من عبارات الاستقصاء الخاص بطلاب الدراسات العليا باستخدام معامل الاتساق الداخلي:

العبارة	قيمة معامل الاتساق	P	العبارة	قيمة معامل الاتساق	P
مقياس شؤون الطلاب س1	0.460	*0.000	مقياس المكتبة س13	0.748	*0.000
س2	0.317	*0.000	س14	0.190	
س3	0.129	*0.042	س15	0.778	*0.000
س4	0.363	*0.000	س16	0.694	*0.000
مقياس الحياة لجامعية س5	0.343	*0.000	س17	0.655	*0.000
س6	0.123	*0.003	س18	0.770	*0.000
س7	0.330	*0.04	س19	0.219	
س8	0.682	*0.036	س20	0.695	*0.000
مقياس البنية التحتية س9	0.658	*0.000	س21	0.680	*0.000

العبارة	قيمة معامل الاتساق	P	العبارة	قيمة معامل الاتساق	P
س10	0.200	*0.001	س22	0.740	*0.000
س11	0.266	*0.002*	مقياس التعليم س23	0.335	*0.000
س12	0.749	*0.000	س24	0.749	*0.000
			س25	0.474	*0.000
			س26	0.163	
			س27	0.559	*0.000
			س28	0.295	
			س29	0.725	*0.000

❖: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

جدول رقم (8)

قيمة معامل الثبات للمقاييس المستخدمة (مقياس الأساتذة)

المقياس	عدد الأسئلة	قيمة معامل الثبات
مقياس الرسالة	4	0,65
مقياس الإدارة	5	0,69
مقياس الهيئة التدريسية	8	0,72
مقياس التعليم	7	0,75
مقياس البحث العلمي	5	0,78
مقياس الموارد	3	0,62
كل عبارات مقياس مجلات التقويم ما عدا الأسئلة التصنيفية	32	0,73
مقياس جودة الخدمة المتوقعة	26	0,85
مقياس جودة الخدمة الفعلية (المدركة أو المقدمة)	26	0,82
مقياس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي	3	0.62
كل عبارات المقياس لجودة الخدمة	119	0.77

جدول رقم (9)

قيمة معامل الثبات للمقاييس المستخدمة (مقياس الطلاب)

المقياس	عدد الأسئلة	قيمة معامل الثبات
مقياس شؤون الطلاب	4	0,70
مقياس الحياة الجامعية	4	0,72
مقياس المباني	4	0,68
مقياس المكتبة	10	0,72
مقياس التعليم	7	0,75
كل عبارات المقياس ما عدا الأسئلة التصنيفية	29	0,70

أساليب التحليل الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال بعض الأساليب الإحصائية التي توفرها مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS Version 14.0) وهي:

1. **الأساليب الوصفية Descriptive Methods:**

- المتوسطات الحسابية Means
- الانحرافات المعيارية Standard deviations

ولتسهيل عملية التحليل قد تم ترميز بيانات الدراسة برموز قيمية كما يلي:

/1/ غير موافق بشدة، /2/ غير موافق، /3/ حيادي، /4/ موافق، /5/ موافق بشدة، وبهدف إثبات أو نفي الفرضيات أو الأسئلة فقد تم مقارنة قيمة المتوسط الحسابي الناتج مع متوسط المقياس /3/ درجة وفقا للمجالات التالية:

(1ـ 1.99) رفض بشكل عال، (2ـ 2.49) رفض بشكل جيد، (2.5ـ 2.99) رفض بشكل متدن.

(3 3.49) قبول بشكل متدن،(3.5ـ 3.99) قبول بشكل جيد، (4 .5) قبول بشكل عال.

2. الأساليب الاستدلالية: Inferential Methods

- تحليل التباين أحادي الجانب ONE-WAY ANOVA
- معامل الارتباط كاندال Kendall Correlation Coefficient
- معامل الارتباط بيرسون Person
- تحليل الانحدار المتدرج Stepwise
- اختبار T — T Test
- اختبار LSD للمقارنات البعدية بين أبعاد جودة الخدمة LSD Test
- اختبار كاف تربيع Kruskal –Wallis

أولاً- اختبار الفرض الأول:

لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. المستوى الأكاديمي.
4. مستوى الخبرة.
5. النوع (الجنس).

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب الكلية.

جدول رقم (10)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الكلية

رمز الكلية	الوسط الحسابي						الانحراف المعياري					
	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد و الإنفاق	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد و الإنفاق
A	1.942	2.585	1.519	2.033	1.600	1.948	0.109	0.321	0.175	0.374	0.216	0.559
B	1.934	2.694	1.454	2.270	1.568	2.298	0.163	0.391	0.151	0.395	0.233	0.684
C	1.825	3.040	1.412	1.686	1.680	2.433	0.121	0.409	0.205	0.542	0.368	0.875
D	1.917	2.920	1.483	1.942	1.613	2.156	0.122	0.406	0.182	0.441	0.358	0.755
E	1.938	2.825	1.516	2.036	1.625	1.917	0.116	0.406	0.205	0.423	0.225	0.556
F	1.923	2.800	1.464	2.143	1.571	2.286	0.189	0.416	0.173	0.481	0.243	0.651
G	1.875	3.025	1.484	1.804	1.500	2.04	0.189	0.328	0.182	0.438	0.414	0.744
H	1.893	2.829	1.500	2.020	1.429	2.333	0.244	0.407	0.177	0.491	0.355	0.817
I	1.875	3.100	1.437	1.75	1.550	2.13	0.134	0.214	0.189	0.549	0.366	0.853
S	1.972	2.933	1.476	2.048	1.689	2.07	0.150	0.436	0.153	0.567	0.247	0.641
K	1.887	2.950	1.475	2.043	1.44	1.850	0.172	0.310	0.165	0.512	0.302	0.671
L	1.944	2.800	1.541	2.000	1.556	1.407	0.110	0.387	0.207	0.446	0.167	0.278
M	1.906	2.925	1.672	1.910	1.275	1.667	0.186	0.183	0.647	0.074	0.238	0.436
N	1.813	3.000	1.531	2.107	1.450	2.167	0.239	0.327	0.120	0.338	0.443	0.577
O	1.900	2.520	1.325	2.257	1.600	1.933	0.137	0.303	0.205	0.256	0.141	0.435

من الجدول السابق يتضح عدم وجود رسالة واضحة محددة تتبناها الكليات بناءً على خطط مكتوبة وأهداف إستراتيجية واضحة، وهذا ما يؤثر على رؤية هذه الكليات وقدرتها في رسم سياسات تنفيذية تحقق من خلالها الأهداف المطلوبة، حيث سجلت كلية الحقوق أعلى متوسط (1.972) بينما بلغ أدنى متوسط في كلية التربية (1.813) وفي كلتا الحالتين يُلاحظ انخفاض مستوى المتوسط المتعلّق

بهذا المجال، وهذا ما ترجعه الباحثة إلى عدم إيمان إدارة هذه الكليات بأهمية الدور الذي تحمله رسالة كل كلية ويدعم ذلك أرقام الانحراف المعياري المنخفضة.

هناك إجماع بين أعضاء الهيئة التدريسية في كل الكليات بأن الشروط والإجراءات المتبعة في عمليات الاختيار والتعيين والترفيع لم تعدْ ملائمة حيث كان متوسط الآراء يتأرجح بين (1.325ـ1.672)، وأن الجهود المبذولة لرفع الكفاءات والمهارات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية هي جهود خجولة جدا، أما فيما يتعلق بالبحث العلمي فجميع أعضاء الهيئة التدريسية وبكل الكليات يقرّون بضرورة البحث عن أساليب أخرى أنجح وأجدى في تنشيط البحث العلمي وتفعيل دور الدراسات العليا لخدمة البحث العلمي بحيث تكون جزءاً لا يتجزأ من خطة البحث العلمي العامة التابعة لوحدات البحث العلمي في الكلية، وبضرورة التوجّه إلى البحث العلمي المنتج الذي يساعد في خدمة وتنفيذ مشاريع إنتاجية تفيد بتفعيل السياسة الإنتاجية العامة للدولة حيث كانت آراء أعضاء هيئة التدريس تتأرجح بين (1.429ـ1.682) وهي تميل إلى عدم الموافقة كما هو ملاحظ ويدعم ذلك أيضا قيم الانحراف المعياري المنخفضة.

أما بالنسبة لمجال الإدارة: فالنتائج تشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في جميع الكليات تقريبا لديها آراء ايجابية وبنسب مقبولة نحو الأسلوب الإداري المتبع.

وفيما يتعلق بالمجالات الأخرى يلاحظ أن هناك تبايناً واضحاً بين الكليات بالنسبة:

1. **التعليم:** إن النظام الدراسي المعمول به غير ملائم والتخصصات الحديثة المطلوبة غير متوفرة بالشكل المطلوب بالنسبة لكليات الهندسة (المدنية 1.412-الميكانيكية 1.483- المعمارية 1.484-الزراعة 1.541) و(كلية الشريعة1.437).
2. **الموارد والإنفاق:** هناك عدم رضا عن النظام المالي والمحاسبي المعمول به في بعض الكليات وخاصة فيما يتعلق بالكليات الأدبية والعلوم الإنسانية (اقتصاد 1.948

- آداب 1.667- فنون جميلة 1.933) وبعض الكليات العلمية (العلوم 1.850- طب الأسنان 1.917)، حيث يظهر عدم كفاية الحصص المخصصة لها من موارد الجامعة لتغطية كافة نفقاتها واحتياجاتها.

مما سبق: يتضح أن هناك سياسة إدارية ناجحة بشكل عام في معظم الكليات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ولكن الإمكانيات اللازمة لتفعيل وتنفيذ ما يتمخض عن هذه الإدارة من قرارات وأهداف غير متوفرة بالشكل والمستوى المطلوب والمناسب.

ولمعرفة فيما إذا كانت آراء أعضاء الهيئة التدريسية تختلف باختلاف الكليات، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن إختلاف الكلية يؤدي إلى تباين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم(11)

نتائج تحليل التباين ANOVA لأراء أعضاء الهيئة التدريسية على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الرسالة	بين الفئات	0.222	14	0.642	0.826	غير جوهرية
	داخل الفئات	3.330	135			
	التباين الكلي	3.552	149			
الإدارة	بين الفئات	3.535	14	1.944	*0.027	جوهرية
	داخل الفئات	17.532	135			
	التباين الكلي	21.067	149			
شؤون الهيئة التدريسية	بين الفئات	0.483	14	1.149	0.322	غير جوهرية
	داخل الفئات	4.059	135			
	التباين الكلي	4.542	149			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
التعليم	بين الفئات	3.885	14	1.378	0.172	غير جوهرية
	داخل الفئات	27.197	135			
	التباين الكلي	31.082	149			
البحث العلمي	بين الفئات	1.511	14	1.250	0.247	غير جوهرية
	داخل الفئات	11.662	135			
	التباين الكلي	13.173	149			
الموارد والإنفاق	بين الفئات	9.894	14	1.583	0.091	غير جوهرية
	داخل الفئات	60.254	135			
	التباين الكلي	70.148	149			

(*) جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

من الجدول السابق يتبين عن طريق الاختبار ANOVA أن الاختلافات جوهرية في مجال الإدارة، بمعنى إن أعضاء الهيئة التدريسية يقيمون مجال الإدارة بتقييمات مختلفة مما جعلهم يتباينون تباينا واضحا في الرأي الأمر الذي أدى إلى جعل الدلالة، دلالة معنوية.

أما باقي الاختلافات حول بقية المجالات فقد كانت غير جوهرية وهذا أيضا ما يؤكد النتائج التي جاءت بها الجداول السابقة، حيث أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية لهم نفس الرأي بانخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية والبحثية المرتبطة بمجالات التقويم المتعلقة بالرسالة، الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق.

ولمعرفة إلى أي كلية تعود هذه الاختلافات الجوهرية بالنسبة لمجال الإدارة قامت الباحثة بإجراء اختبار LSD فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (12)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي كلية يعود الاختلاف من حيث الإدارة

اسم الكلية	رمز الكلية	A	B	C	D	E	F	G	H	I	S	K	L	M	N	O
الاقتصاد	A			❖				❖		❖	❖	❖		❖	❖	
الطب البشري	B			❖				❖		❖		❖				
الهندسة المدنية	C	❖	❖													❖
الهندسة الميكانيكية	D	❖														❖
طب الأسنان	E															
الصيدلة	F															
هندسة العمارة	G	❖	❖													❖
الهندسة المعلوماتية	H															
الشريعة	I	❖	❖													❖
الحقوق	S	❖														❖
العلوم	K	❖	❖													❖
هندسة الزراعة	L															
الآداب والعلوم الإنسانية	M	❖														
التربية	N	❖														❖
الفنون الجميلة	O			❖	❖			❖		❖	❖	❖			❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي (الإدارة) تعود إلى الاختلاف بين الكليات التالية:

1. الاقتصاد مع كليات: الهندسة المدنية، هندسة العمارة، الشريعة، الحقوق، العلوم، الآداب والتربية.
2. الطب البشري مع كليات: الهندسة المدنية، هندية العمارة، الشريعة والعلوم.
3. الفنون الجميلة مع كليات: الهندسة المدنية، هندسة الميكانيك، الاقتصاد، هندسة العمارة، الشريعة، الحقوق، العلوم والتربية.

مما سبق يلاحظ ما يلي:

- تتوفر في كليات الاقتصاد، الطب البشري والفنون الجميلة حسب المتوسطات السابقة الإمكانيات المطلوبة واللازمة لمجالات التقويم الذاتي.
- عدم توفر مجالات التقويم الذاتي في بعض الكليات وخاصة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

وعليه تجد الباحثة أن كليات الاقتصاد، الطب البشري والفنون الجميلة هي سبب الخلاف الناشئ وهذا يعود لكون تلك الكليات هي الأكثر اهتماماً وتطبيقاً لنشاطات الجودة والأكثر محاولةً لتوفير مجالات التقويم المناسبة.

النتيجة (1):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالإدارة وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.
- عدم وجود إختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجال التقويمي الخاص بالإدارة وقبوله بالنسبة للمجالات التقويمية المتعلقة بـ(الرسالة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق).

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب العمر.

جدول رقم (13)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب العمر

العمر	الوسط الحسابي						الانحراف المعياري					
	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق
اقل من 30	1.750	2.400	1.375	2.571	1.600	2.333	0.003	0.004	0.092	0.057	0.065	0.033
40.30	1.924	2.708	1.444	1.929	1.567	2.271	0.150	0.352	0.189	0.541	0.169	0.704
50.40	1.857	2.786	1.375	2.571	1.600	2.261	0.128	0.228	0.120	0.031	0.123	0.417
60.50	1.900	3.140	1.598	1.983	1.496	1.593	0.168	0.278	0.108	0.155	0.465	0.473

من الجدول السابق يتبين وجود:

1. إتفاق بين مختلف مستويات أعمار أعضاء الهيئة التدريسية حول مجال الإدارة، فالأسلوب الإداري المتبع مناسب إلى حد ما، إلا أنه مؤّيد وبشكل كبير من المستوى العمري الأخير (50-60)، حيث يلاحظ أن أعمار طبقة الإدارة العليا هم على الغالب من أصحاب هذه الفئة (50-60) لذلك نجدهم داعمين لها وبشكل كبير، بينما يقل التأييد كلما انخفض المستوى العمري لأعضاء الهيئة التدريسية حيث يتضح أن أقل تأييد لهذا المجال هو (أقل من 30) وهذا منطقي فالإدارة الشابة مشبعة بروح الحداثة والتطوير والتغيير الجذري وهذا يتعارض بشكل أو بآخر مع مصالح فئات عمرية كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية.

2. تأييد عام مقبول عن بند الموارد والإنفاق، ينخفض قليلا عند الفئة العمرية الأخيرة (50-60) الذين يعتبرون أن المخصصات المادية هي الأهم، بينما يرتفع التأييد عند المستوى العمري الأول(أقل من 30) الذين يجدون أهمية أكبر لبقية توافر المجالات.
3. تباين واضح بالنسبة لمجال التعليم، فمنهم ما هو مؤيد ومنهم ما هو معارض، إلا أن الفئة الأكثر معارضة هي عند المستوى العمري (30-40) التي تُعتبر الأكثر خبرة ومعرفة باحتياجات سوق العمل الجديدة ومتغيرات المجتمع، حيث تعتبر أنه لا بد من إيجاد حلول بديلة وطرائق تعليمية أكثر حداثة وأقدر على المنافسة العالمية، بينما يتبين أن الفئة العمرية الأخيرة هي الأكثر تأييداً وهذا ما يناسب خبراتها ومستواها المعرفي الذي يكاد يكون قد وصل إلى حد معين غير قابل للتحديث والتجديد.
4. إتفاق بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية وبمختلف مستويات أعمارهم على ما يلي:

- عدم وجود رسالة واضحة تتبناها الكلية، وهذا ما يؤدي إلى عدم معرفة أهداف الكلية وبالتالي عدم وجود خطة إستراتيجية واضحة للكلية تبين مهام الكلية ودورها من السياسة التعليمية والسياسة العامة للدولة والمجتمع، كذلك يلاحظ أن هذا الاهتمام يتعاظم عند الفئة الثانية(30-40) الأكثر خبرة.
- إنخفاض الإهتمام باحتياجات ومتطلبات وتطوير نظام متابعة شؤون الهيئة التدريسية بمختلف مجالاته.
- أما فيما يتعلق بالبحث العلمي: فالجميع يتفق على انخفاض مستوى الاهتمام بسياسة البحث العلمي في الكليات وعدم وجود خطة بحث علمي واضحة للقسم وبالتالي للكلية تعتبر كجزء من الخطة العامة للتنمية المستدامة للمجتمع والدولة، وبالتالي عدم اللجوء إلى إستخدام أساليب ووسائل فعالة لتنشيط البحث العلمي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية.

ولمعرفة فيما إذا كانت آراء أعضاء الهيئة التدريسية تختلف باختلاف مستويات العمر، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن إختلاف العمر يؤدي إلى تباين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء أعضاء الهيئة التدريسية على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الرسالة	بين الفئات	0.085	3	1.191	0.315	غير جوهرية
	داخل الفئات	3.467	146			
	التباين الكلي	3.552	149			
الإدارة	بين الفئات	6.166	3	20.136	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	14.901	146			
	التباين الكلي	21.067	149			
شؤون الهيئة التدريسية	بين الفئات	0.955	3	12.952	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	3.587	146			
	التباين الكلي	4.542	149			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
التعليم	بين الفئات	5.317	3	10.042	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	25.766	146			
	التباين الكلي	31.082	149			
البحث العلمي	بين الفئات	0.206	3	0.775	0.510	غير جوهرية
	داخل الفئات	12.967	146			
	التباين الكلي	13.173	149			
الموارد والإنفاق	بين الفئات	15.268	3	13.539	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	54.881	146			
	التباين الكلي	70.148	149			

❖ : جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5%

من الجدول السابق يمكن القول أن ما تم التوصل إليه من نتائج وفق اختبار ANOVA يتفق إلى حد كبير مع ما تم التوصل إليه سابقا حيث يتبين أن:

1. الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بمجال الرسالة كانت غير جوهرية فالجميع يتفق ويؤكد بمختلف المستويات العمرية على عدم

وجود رسالة واضحة مكتوبة للكلية وعلى مستوى كل قسم مما يجعل أهداف وخطط الكلية والقسم غير واضحة، وغير محددة بشكل دقيق وكذلك يجعل العمل في الكلية يتم وبشكل اعتباطي دون تخطيط مسبق لآلياته، وهذا الأمر هو ليس محط جدل أو نزاع ولا يشكل نقطة اختلاف مهما اختلف عمر أعضاء الهيئة التدريسية لذلك فان الاتفاق واضح.

2. بالنسبة لمجال الإدارة: الاختلافات كانت جوهرية أي أن هناك تبايناً بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية وبحسب العمر حول مجال الإدارة وهذا ما تم التوصل إليه سابقا وتم تفسيره، فالتأييد للإدارة النمطية، البيروقراطية يكون من قبل أعضاء الهيئة التدريسية ذات الفئة (50-60) على الأكثر، بينما يلاحظ دائما أن هناك جدلاً وحواراً يبين عدم رضا الفئة العمرية (30-40) عن أسلوب الإدارة النمطي التقليدي المتبع، وهذا منطقي وهو حقيقة واضحة تعاني منها إدارة جامعاتنا، كلياتنا وأقسامنا.

3. أثبت اختبار ANOVA أن الاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية وباختلاف مستوياتهم العمرية حول المجال الخاص بشؤون الهيئة التدريسية هو اختلاف جوهري، إلا أن الأمر غير واضح إلى أية فئة عمرية يعود هذا الاختلاف الجوهري والذي قد يوضحه اختبار LSD.

4. التعليم: كان الاختلاف جوهرياً وهذا ما تم التوصل إليه مسبقا، فأصحاب الفئة العمرية(30-40) يطالبون بتطبيق أساليب تعليمية أكثر حداثة وأكثر فعالية وتمشياً وانسجاماً مع احتياجات عصر العولمة وسرعة تغيّر متطلبات سوق العمل، بينما يلاحظ أن الفئة العمرية(50-60) تتمسك وبقوة بأساليب التعليم النمطية التقليدية.

5. البحث العلمي: لم يلاحظ أية اختلافات في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول آلية البحث العلمي المطبقة في الجامعات والمعمول بها داخل الأقسام حيث لا توجد خطة واضحة لمسيرة البحث العلمي كذلك فإن مختلف أدواته وتجهيزاته غير متوفرة بالشكل المطلوب والمناسب.

6. وكما ظهر سابقا فإن الاختلافات كانت جوهرية بالنسبة لمجال الموارد والإنفاق وهذا ما أكده اختبار ANOVA، فالفئة العمرية (50-60) تقرّ بضرورة زيادة حصة الكلية من الموارد وتعتبر هذا المجال التقويمي هو الأهم وترجحه على غيره، بينما الفئة العمرية(30-40) تقول بأهمية المجالات التقويمية الأخرى إضافة إلى هذا المجال.

وحتى تتوضح بعض النقاط الغامضة والتي لم يتم التوصل إلى تحليل لها وتحديد إلى أي فئة عمرية تعود هذه الاختلافات الجوهرية وخاصة بالنسبة لمجال أعضاء الهيئة التدريسية قامت الباحثة بإجراء اختبار LSD فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم(15)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي فئة عمرية يعود الاختلاف من حيث الإدارة

العمر	أقل من 30	40.30	50.40	60.50
أقل من 30				❖
40.30				❖
50.40				❖
60.50				

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بالإدارة يعود إلى الفئة العمرية الأخيرة (50-60)، حيث يلاحظ أن هناك صراعاً دائماً بينها وبين بقية الفئات العمرية حول الأساليب الإدارية المتبعة فهي تدعو إلى التمسك بالأساليب النمطية البيروقراطية بينما

تواجه بخلاف حاد مع بقية الفئات العمرية التي تناضل في سبيل تفعيل الأساليب الإدارية الحديثة.

جدول رقم (16)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي فئة عمرية يعود الاختلاف من حيث شؤون الهيئة التدريسية

العمر	أقل من 30	40-30	50-40	60-50
أقل من 30				
40-30				❖
50-40				❖
60-50				

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بشؤون الهيئة التدريسية يعود إلى الفئة العمرية الأخيرة (50-60)، حيث يلاحظ أنها تدعو إلى التمسك بالأسس والمعايير التقليدية القديمة القائمة على معيار القدم والخبرة العمرية مناقضة بذلك المعايير الأخرى القائمة على الكفاءات والمهارات البحثية التي يتميز بها أصحاب الفئات العمرية الأصغر(30-40) و(40-50).

جدول رقم (17)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي فئة عمرية يعود الإختلاف من حيث التعليم

العمر	أقل من 30	40-30	50-40	60-50
أقل من 30				
40-30			❖	
50-40				❖
60-50				

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بالتعليم يعود إلى الفئة العمرية (40-50) حيث يلاحظ أنها تختلف مع الفئات الأصغر منها (30-40) والفئات الأكبر منها (50-60) وهذا بديهي فهي تجد أنها تجمع بين الخبرة والحداثة في تحديد أساليب التعليم المفروض إتباعها.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي فئة عمرية يعود الاختلاف من حيث الموارد والإنفاق

العمر	أقل من 30	40-30	50-40	60-50
أقل من 30				
40-30				❖
50-40				❖
60-50				

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بالموارد والإنفاق يعود إلى الفئة العمرية الأخيرة (50-60)، حيث يلاحظ أنها تدعو إلى التمسك بالنظم الإدارية المالية والمحاسبية القديمة المعمول بها ولا تحفز تنوع أوجه الإنفاق كثيراً وخاصة فيما يتعلق بإتباع واستخدام كل ما هو مبتكر وحديث.

النتيجة(2):

- وجود إختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجالات(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق)، وقبوله بالنسبة لمجالي الرسالة والبحث العلمي.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب المستوى الأكاديمي.

جدول رقم(19)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب المستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	الوسط الحسابي						الانحراف المعياري					
	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق
مدرس	1.856	2.739	1.541	2.272	1.569	2.030	0.125	0.280	0.181	0.303	0.166	0.603
أستاذ مساعد	1.938	2.710	1.381	1.826	1.570	2.394	0.156	0.381	0.156	0.588	0.159	0.690
أستاذ	1.907	3.080	1.570	2.055	1.508	1.684	0.161	0.309	0.125	0.242	0.436	0.528

من الجدول السابق وعند تحليل نتائج الاستقصاء وفرزها حسب المستوى الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية حول آرائهم بمدى توفر مجالات التقويم الذاتي في كلياتهم، تبين أن هناك تبايناً بين هذه الآراء و التي كانت على الشكل التالي:

1. جميع أعضاء الهيئة التدريسية على إختلاف مستوياتهم الأكاديمية يؤيدون فكرة عدم توفر رسالة واضحة لكلياتهم ترسم وتبين ماهية عمل الكلية وأهدافها وخططها الإستراتيجية وهذا ما يجعل العمل في الكلية يتم بطريقة عشوائية

غير منتظمة، إلا أن الأمر يتوضح أكثر عند المستوى المتعلق بالأساتذة المساعدين الذي يعنيهم الأمر كثيرا ويشكل عندهم أهمية أكبر في متابعة مسيرتهم العلمية للترفيع.

2. هناك إجماع واضح كما بينت النتائج مسبقاً حول قبول المستوى الإداري المعمول به إلى حد ما والذي يمكن اعتباره جيد من قبل جميع المستويات الأكاديمية وخاصة المستوى المتعلق بالأساتذة لأنه غالباً ما يتم تعبئة شواغر الإدارة العليا بمرتبة أستاذ.

3. أما بالنسبة للمجال المتعلق بشؤون الهيئة التدريسية: فهناك إجماع وتوحيد بآراء أعضاء الهيئة التدريسية على مختلف المستويات الأكاديمية حول سلبية هذا المجال وانخفاض مستواه التقويمي تماما كما في المجال الخاص بالبحث العلمي.

4. مجال التعليم: هناك تباين واختلاف دائم في وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية، فالبعض يراه بشكل مقبول والبعض يرفضه، لكن في جميع الأحوال هناك دائما نقطة تلاق، فمثلا بالنسبة للأساتذة المساعدين والذين هم على الأغلب من المستوى العمري (30-40)، ينقضون الأساليب المتبعة في التعليم ويطالبون بأساليب حديثة متمشية مع التطور العلمي والتقني السريع الحاصل.

5. مجال الموارد والإنفاق: ما هو لافت للنظر هو التشدد والتركيز على هذا البند من قبل الأساتذة والذي هو أقرب إلى الفئة العمرية (50-60) وترجيحه على غيره من المجالات، بينما بقية المستويات الأكاديمية الأخرى لأعضاء الهيئة التدريسية تقول بضرورته ولكنه ليس الأهم فالمجالات الأخرى تمثل أهمية أكبر من وجهة نظرهم، وبالعودة إلى قيم الانحراف المعياري يلاحظ أنه يدعم ما تم الحديث عنه.

ولمعرفة فيما إذا كانت آراء أعضاء الهيئة التدريسية تختلف باختلاف المستوى الأكاديمي، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت

إلى أن اختلاف المستوى الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية يؤدي إلى تباين آرائهم من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم(20)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء أعضاء الهيئة التدريسية على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب المستوى الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الرسالة	بين الفئات	0.141	2	3.043	0.051	غير جوهرية
	داخل الفئات	3.411	147			
	التباين الكلي	3.552	149			
الإدارة	بين الفئات	4.605	2	20.563	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	16.462	147			
	التباين الكلي	21.067	149			
شؤون الهيئة التدريسية	بين الفئات	1.164	2	25.317	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	3.378	147			
	التباين الكلي	4.542	149			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
التعليم	بين الفئات	4.421	2	12.187	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	26.662	147			
	التباين الكلي	31.082	149			
البحث العلمي	بين الفئات	0.132	2	0.744	0.477	غير جوهرية
	داخل الفئات	13.041	147			
	التباين الكلي	13.173	149			
الموارد والإنفاق	بين الفئات	14.753	2	19.575	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	55.395	147			
	التباين الكلي	70.148	149			

❖ : جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

من الجدول السابق يمكن القول أن ما تم التوصل إليه من نتائج وفق اختبار ANOVA يتفق إلى حد كبير مع ما تم التوصل إليه سابقا حيث يتبين أن:

1. الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول مجال الرسالة كانت غير جوهرية فالجميع يتفق ويؤكد بمختلف مستوياتهم الأكاديمية على عدم وجود رسالة واضحة مكتوبة للكلية وعلى مستوى كل قسم مما يجعل أهداف وخطط الكلية والقسم غير واضحة وغير محددة بشكل دقيق وكذلك يجعل العمل في الكلية يتم وبشكل اعتباطي دون تخطيط مسبق لآليته، وهذا الأمر هو ليس محط جدل أو نزاع ولا يشكل نقطة إختلاف مهما اختلف المستوى الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية لذلك يلاحظ الاتفاق واضحا.
2. بالنسبة لمجال الإدارة: الاختلافات كانت جوهرية أي أن هناك تباينا بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية وبحسب المستوى الأكاديمي حول مجال الإدارة وهذا ما تم التوصل إليه سابقا وتم تفسيره، فالتأييد للإدارة النمطية، البيروقراطية يكون من قبل أعضاء الهيئة التدريسية الأستاذة على الأكثر، بينماُ يلاحظ دائما أن هناك جدلاً وحواراً يبين عدم رضا الفئتين الأولى والثانية عن أسلوب الإدارة النمطي التقليدي المتبع، وهذا منطقي وهو حقيقة واضحة تعاني منها إدارة جامعاتنا، كلياتنا وأقسامنا.
3. أثبت اختبار ANOVA أن الاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية وباختلاف مستوياتهم الأكاديمية حول المجال الخاص بشؤون الهيئة التدريسية هو اختلاف جوهري، إلا أن الأمر غير واضح إلى أية مستوى أكاديمي يعود هذا الاختلاف الجوهري والذي قد يوضحه اختبارLSD.
4. التعليم: كان الاختلاف جوهريا وهذا ما تم التوصل إليه مسبقا، فالأساتذة المساعدون يطالبون بتطبيق أساليب تعليمية أكثر حداثة وأكثر فعالية وتمشيا وإنسجاما مع احتياجات عصر العولمة وسرعة تغيّر متطلبات سوق العمل، بينما يلاحظ أن الأساتذة يتمسكون وبقوة بأساليب التعليم النمطية التقليدية.

5. البحث العلمي: لم تلاحظ الباحثة أية اختلافات في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول آلية البحث العلمي المطبقة في الجامعات والمعمول بها داخل الأقسام حيث لا توجد خطة واضحة لمسيرة البحث العلمي كذلك فإن مختلف أدواته وتجهيزاته غير متوفرة بالشكل المطلوب والمناسب.
6. وكما ظهر سابقا فان الاختلافات كانت جوهرية بالنسبة لمجال الموارد والإنفاق وهذا ما أكده اختبار ANOVA، ففئة الأساتذة تُقرّ بضرورة زيادة حصة الكلية من الموارد وتعتبر هذا المجال التقويمي هو الأهم وترجحه على غيره، بينما فئة الأساتذة المساعدين تقول بأهمية المجالات التقويمية الأخرى إضافة إلى هذا المجال.

وحتى تتوضح بعض النقاط الغامضة والتي لم يتم التوصل إلى تحليل لها وتحديد إلى أي مستوى أكاديمي تعود هذه الاختلافات الجوهرية قامت الباحثة بإجراء اختبارLSD فكانت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول رقم (21)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى أكاديمي يعود الاختلاف من حيث الإدارة

المستوى الأكاديمي	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
مدرس			❖
أستاذ مساعد			❖
أستاذ			

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بالإدارة يعود إلى الأساتذة، حيث يلاحظ أن هناك صراعا دائما بين هذا المستوى وبقية المستويات حول الأساليب الإدارية المتبعة فهو يدعو إلى التمسك بالأساليب النمطية البيروقراطية بينما يواجه باختلاف حاد مع بقية المستويات الأكاديمية التي تناضل في سبيل ترسيخ الأساليب الإدارية الحديثة.

جدول رقم (22)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى أكاديمي يعود الاختلاف من حيث شؤون الهيئة التدريسية

المستوى الأكاديمي	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
مدرس		❖	
أستاذ مساعد	❖		❖
أستاذ	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي الخاص بـ(شؤون الهيئة التدريسية) تعود إلى الاختلاف بين المستويات الأكاديمية الثلاثة وذلك لقناعة أن كلاً منهم هو الأصح بأفكاره والشروط والإجراءات التي تخدم وتساير مصالحه.

جدول رقم (23)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى أكاديمي يعود الاختلاف من حيث التعليم

المستوى الأكاديمي	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
مدرس		❖	❖
أستاذ مساعد	❖		❖
أستاذ	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي (التعليم) تعود إلى الاختلاف بين المستويات الأكاديمية الثلاثة وذلك لاعتبار أن كل منهم هو صاحب الطريقة الأنجع في الوصول إلى الحل المطلوب والجودة المثلى.

جدول رقم (24)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى أكاديمي يعود الاختلاف من حيث الموارد والإنفاق

المستوى الأكاديمي	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
مدرس		❖	❖
أستاذ مساعد	❖		❖
أستاذ	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق في آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي المتعلق بالموارد والإنفاق تعود إلى الاختلاف بين المستويات الأكاديمية الثلاثة فلكل منهم وجهة نظر خاصة بطريقة الإنفاق وكيفية توزيع الموارد.

النتيجة (3):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجالات(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق)، وقبوله بالنسبة لمجالي الرسالة والبحث العلمي.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب مستوى الخبرة:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب مستوى الخبرة.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب مستوى الخبرة.

جدول رقم (25)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الوسط الحسابي						الانحراف المعياري					
	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق
أقل من 5	1.856	2.739	1.541	2.272	1.569	2.030	0.125	0.280	0.181	0.303	0.166	0.603
10.5	1.916	2.784	1.375	1.739	1.564	2.372	0.155	0.352	0.162	0.593	0.173	0.701
15.10	2.041	2.366	1.406	2.381	1.600	2.388	0.097	0.253	0.108	0.186	0.000	0.648
20.15	1.902	3.107	1.581	2.026	1.503	1.666	0.164	0.295	0.119	0.215	0.447	0.526

من الجدول السابق تتوصل الدراسة تقريباً إلى نفس النتائج التي تم الحصول عليها عند قياس آراء أعضاء الهيئة التدريسية عن توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب اختلاف مستوياتهم الأكاديمية وهذا منطقي، كون العلاقة بين سنوات الخبرة والمستوى الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية دوما ما تكون طردية وقيم الانحراف المعياري تدعم ذلك.

ولمعرفة فيما إذا كانت سنوات الخبرة تؤثر على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن اختلاف سنوات خبرة أعضاء الهيئة التدريسية تؤدي إلى تباين آرائهم من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي إلا في مجال البحث العلمي والذي يجمع كل أعضاء الهيئة التدريسية بمختلف مستوى خبراتهم أن هناك إنخفاضاً

بمستوى الإهتمام بمجال البحث العلمي على الرغم من أهميته ودوره بالنهوض بالمستوى التنموي للدولة والمجتمع كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم (26)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء أعضاء الهيئة التدريسية على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الرسالة	بين الفئات	0.309	3	4.632	*0.004	جوهرية
	داخل الفئات	3.243	146			
	التباين الكلي	3.552	149			
الإدارة	بين الفئات	6.997	3	24.202	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	14.070	146			
	التباين الكلي	21.067	149			
شؤون الهيئة التدريسية	بين الفئات	1.294	3	19.381	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	3.248	146			
	التباين الكلي	4.542	149			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
التعليم	بين الفئات	7.675	3	15.958	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	23.407	146			
	التباين الكلي	31.082	149			
البحث العلمي	بين الفئات	0.168	3	0.628	0.598	غير جوهرية
	داخل الفئات	13.005	146			
	التباين الكلي	13.173	149			
الموارد و الإنفاق	بين الفئات	14.627	3	12.821	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	55.521	146			
	التباين الكلي	70.148	149			

*: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

من الجدول السابق يؤكد اختبار ANOVA أن هناك اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية على توافر مجالات التقويم الذاتي حسب سنوات خبراتهم وهذا ما يبرر النتائج التي تم التوصل إليها في الجدولين السابقين (25) و(26).

ولتحديد إلى أي مستوى من سنوات الخبرة تعود هذه الاختلافات الجوهرية قامت الباحثة بإجراء اختبار LSD فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم(27)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى من سنوات الخبرة يعود الاختلاف من حيث الرسالة

سنوات الخبرة	أقل من 5	10 - 5	15 - 10	20 -15
أقل من 5			❖	
10 - 5			❖	
15 - 10	❖	❖		❖
20 - 15			❖	

من الجدول السابق يتضح أن سبب الخلاف في آراء أعضاء الهيئة التدريسية يعود إلى الفئة ذات الخبرة المتوسطة (10-15) سنة وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي الخاص بالرسالة، حيث يلاحظ أنها تختلف مع الفئات الأقل منها والفئات الأكبر منها وهذا بديهي فهي تجد نفسها أنها تتمتع بالخبرة والحداثة والقدرة على إصلاح المجتمع وبناء المستقبل وهذا كله يتلخص بضرورة وجود رسالة واضحة للكلية تحدد أهدافها وترسم خططها واستراتيجياتها.

جدول رقم (28)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى من سنوات الخبرة يعود الاختلاف من حيث الإدارة

سنوات الخبرة	أقل من 5	10-5	15-10	20-15
أقل من 5			❖	❖
10-5			❖	❖
15-10	❖	❖		
20-15	❖	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية تعود إلى الفئة ذات المستوى (10-15) سنة وهذا منطقي فهي الأكثر قدرة على تقبل التغيير والإصلاح الإداري المعمول به وهي الأكثر قدرة على تطبيق هذا التغيير وإنجاحه بعكس المستويات الأقل منها والتي لم تمتلك القدرة بعد وكذلك بعكس المستويات الأكثر خبرة منها والمقاومة لكل تغيير وإصلاح إداري.

جدول رقم (29)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى من سنوات الخبرة يعود الاختلاف من حيث شؤون الهيئة التدريسية

سنوات الخبرة	اقل من 5	10-5	15-10	20-15
اقل من 5		❖	❖	❖
10-5	❖			❖
15-10	❖			❖
20-15		❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي المتعلق بشؤون الهيئة التدريسية تعود إلى المستوى الأخير (15-20) سنة، فهي المقاومة لباقي المستويات وهي المحاربة لإبقاء المعايير القديمة راسخة وباقية لأنها الأكثر مناسبة لأوضاعهم وظروفهم.

جدول رقم (30)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى من سنوات الخبرة يعود الاختلاف من حيث التعليم

سنوات الخبرة	اقل من 5	10-5	15-10	20-15
اقل من 5		❖		❖
10-5	❖		❖	❖
15-10		❖		❖
20-15	❖	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي (التعليم) تعود إلى المستوى الأخير (20-15) سنة، فهي المقاومة لباقي المستويات وهي المحارية لإبقاء المعايير والأساليب القديمة راسخة وباقية لأنها الأكثر مناسبة لأوضاعهم وظروفهم ولقدرتهم على التغيير ومسايرة المستجدات الحاصلة على مختلف المستويات وعلى كامل المحاور التعليمية والبحثية.

جدول رقم (31)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة إلى أي مستوى من سنوات الخبرة يعود الاختلاف من حيث الموارد والإنفاق

سنوات الخبرة	أقل من 5	10-5	15-10	20-15
أقل من 5		❖		❖
10-5	❖			❖
15-10				❖
20-15	❖	❖	❖	

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي (الموارد والإنفاق) تعود إلى المستوى الأخير(20-15) سنة لقناعتها بعدم ضرورة التغيير ومتابعة التطورات الحاصلة وبالتالي فان نظام الموارد والإنفاق المعمول به سيكون مناسب للأوضاع والظروف القديمة.

النتيجة (4):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة، الإدارة، الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.
- عدم وجود إختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي المتعلق بالبحث العلمي وذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجالات (الرسالة، الإدارة، الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق)، وقبوله للمجال التقويمي الخاص بالبحث العلمي.

❖ **لا توجد اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس:**

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب الجنس.

جدول رقم (32)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الجنس

الجنس	الوسط الحسابي						الإنحراف المعياري					
	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق	الرسالة	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق
ذكر	1.921	2.945	1.578	2.009	1.505	1.719	0.142	0.333	0.153	0.277	0.351	0.512
أنثى	1.886	2.705	1.331	2.015	1.618	2.606	0.172	0.399	0.059	0.664	0.145	0.577

من الجدول السابق يتبين أن هناك تقارباً بالرأي بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة رغم اختلاف جنسهم وقيم الانحراف المعياري تدعم ذلك حيث يلاحظ:

1. بالنسبة لمجال الرسالة: كلا الجنسين يقرون بأهمية هذا المجال وعدم توفره في الكليات، وكذلك الأمر بالنسبة لمجالات الهيئة التدريسية والبحث العلمي، فالوضع غير مناسب وجميع الأساليب المتبعة تحتاج إلى تطوير وتفعيل لتتواكب مع مستجدات العصر وسرعة التغيير، كذلك الأمر بالنسبة لمجال التعليم فرأي كلا الجنسين من أعضاء الهيئة التدريسية يتجه إلى أن المستوى المستخدم والأسلوب المفعّل في كلياتنا وأقسامنا غير مناسب ولا بد من التغيير والاتجاه نحو الطرق والأساليب الأكثر علمية وحداثة ومواكبة لكل جديد.
2. أما بالنسبة للأسلوب الإداري المستخدم فيكاد يكون الأمر مقبولاً أمام أهمية المجالات الأخرى.

3. فيما يتعلق بمجال الموارد والإنفاق: يلاحظ أن النظرة الأنثوية تختلف عن النظرة الذكرية حيث إن رأي أعضاء الهيئة التدريسية من الجنس الأنثوي يرفع من أهمية هذا البند على عكس رأي أعضاء الهيئة التدريسية من الجنس الذكرية.

ولمعرفة فيما إذا كانت النوع (الجنس) يؤثر على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن اختلاف جنس أعضاء الهيئة التدريسية يؤدي إلى تباين آرائهم من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي إلا في مجالي الرسالة والتعليم فقد كان هناك إجماع بالرأي حولهم والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (33)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء أعضاء الهيئة التدريسية على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الجنس

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الرسالة	بين الفئات	0.042	1	1.767	0.186	غير جوهرية
	داخل الفئات	3.510	148			
	التباين الكلي	3.552	149			
الإدارة	بين الفئات	2.003	1	15.552	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	19.064	148			
	التباين الكلي	21.067	149			
الهيئة التدريسية	بين الفئات	2.127	1	130.389	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	2.415	148			
	التباين الكلي	4.542	149			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
التعليم	بين الفئات	0.001	1	0.007	0.933	غير جوهرية
	داخل الفئات	31.081	148			
	التباين الكلي	31.082	149			
البحث العلمي	بين الفئات	0.444	1	5.164	*0.024	جوهرية
	داخل الفئات	12.729	148			
	التباين الكلي	13.173	149			
الموارد و الإنفاق	بين الفئات	27.391	1	94.812	*0.000	جوهرية
	داخل الفئات	42.757	148			
	التباين الكلي	70.148	149			

*: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

النتيجة (5):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، البحث العلمي والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالرسالة والتعليم وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجالات (الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، البحث العلمي والموارد والإنفاق)، وقبوله بالنسبة لمجالي الرسالة والتعليم.

خلاصة الفرض الأول:

1. توجد إختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالإدارة وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.
2. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.
3. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.
4. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.
5. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.
6. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.
7. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة، الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية،

التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.

8. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالبحث العلمي وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.
9. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، البحث العلمي والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.
10. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالرسالة والتعليم وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.

وفيما يلي ملخص يبين نتيجة اختبار الفرض الأول حول: جوهرية الاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. المستوى الأكاديمي.
4. مستوى الخبرة.
5. النوع (الجنس).

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (34)

مستوى الدلالة حول جوهرية الاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب: الكلية، العمر، المستوى الأكاديمي، مستوى الخبرة والنوع (الجنس)

المتغير	مستوى الدلالة				
	الكلية	العمر	المستوى الأكاديمي	مستوى الخبرة	النوع - الجنس
الرسالة	غير جوهرية	غير جوهرية	غير جوهرية	جوهرية	غير جوهرية
الإدارة	جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية
شؤون الهيئة التدريسية	غير جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية
التعليم	غير جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية	غير جوهرية
البحث العلمي	غير جوهرية	غير جوهرية	غير جوهرية	غير جوهرية	جوهرية
الموارد والإنفاق	غير جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية	جوهرية

ثانياً . اختبار الفرض الثاني:

لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. النوع (الجنس).

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب الكلية.

جدول رقم(35)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الكلية

رمز الكلية	الوسط الحسابي					الإنحراف المعياري				
	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم
A	1.650	1.416	2.083	1.580	1.876	0.246	0.180	0.243	0.346	0.285
B	1.722	1.326	1.967	1.582	1.736	0.334	0.196	0.221	0.334	0.237
C	1.545	1.272	1.977	1.700	1.818	0.150	0.261	0.343	0.249	0.239
D	1.875	1.207	1.850	1.750	1.800	0.270	0.120	0.268	0.117	0.204
E	1.733	1.416	1.950	1.573	1.723	0.371	0.278	0.215	0.339	0.212
F	1.833	1.354	1.937	1.758	1.785	0.342	0.198	0.216	0.260	0.262
G	1.607	1.428	1.964	1.642	1.898	0.196	0.237	0.267	0.330	0.135
H	1.500	1.250	1.750	1.533	1.714	0.250	0.250	0.000	0.404	0.142
I	1.694	1.388	2.611	1.444	1.746	1.694	1.388	2.611	1.444	1.746
S	1.550	1.350	2.750	1.460	1.746	0.209	0.223	0.306	0.433	0.239
K	1.525	1.275	1.650	1.600	1.757	0.218	0.275	0.210	0.235	0.213
L	1.607	1.321	1.607	1.614	1.734	0.133	0.278	0.133	0.285	0.152
M	1.550	1.212	1.937	1.665	1.557	0.191	0.218	0.111	0.203	0.130
N	1.583	1.183	1.900	1.646	1.571	0.180	0.220	0.158	0.203	0.142
O	1.500	1.250	1.850	1.560	1.657	0.176	0.306	0.223	0.230	0.162

من الجدول السابق يتضح سلبية آراء طلاب الدراسات العليا في مختلف الكليات حول مجالات التقويم الخاصة بهم التي تهم أحوالهم كطلاب وخريجين سيتجهون لسوق العمل في المستقبل القريب.

حيث يتبين أن الآراء تميل إلى حد كبير وبنسبة كبيرة إلى عدم الموافقة على ما هو سائد خاصة فيما يتعلق بالحياة الجامعية، حيث يلاحظ عدم الرضا عن واقع الحياة الجامعية بمختلف جوانبها وخاصة فيما يتعلق بـ:

1. وجود جهاز فعّال يتولى شؤون الطلاب ويهيئ الظروف المناسبة لنشوء الهيئات الطلابية ويختص بوضع اللوائح الكفيلة بتمكين الطلاب من ممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية والعلمية والاجتماعية.
2. توفير الخدمات الأساسية: كالخدمات الصحية، الإرشاد النفسي والاجتماعي، خدمات الرعاية الاجتماعية للمحتاجين وكذلك رعاية المبدعين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. توفير جهاز متخصص يتولى مهمة متابعة شؤون الخريجين في مواقع تواجدهم وفق برامج تكفل التواصل والتفاعل بين الجامعة وهؤلاء الخريجين.
4. أخذ رأي الطلاب بعين الاعتبار وخاصة طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بتقييمهم لكافة أدوات ومراحل العملية التعليمية بشكل دوري ومستمر.

أما فيما يتعلق ببقية مجالات التقويم فقد تم الحصول على التقييمات التالية:

1. شؤون الطلاب: هناك عدم رضا عام بما تقوم به الكلية تجاه طلابها، حيث يتضح إن الكلية لا تحرص أو تهتم بتعريف طلابها تعريفا دقيقا وتوجيههم بشكل مناسب حول التخصصات المطلوبة، كذلك يتضح أن الكليات لا تحتوي على نظام معلومات متكامل عن طلابها.
2. البنى والمرافق والتجهيزات: تفتقد معظم الكليات إلى البيئة العلمية المناسبة المخصصة لأغراض التعليم والعلم والبحث العلمي وخاصة فيما يتعلق بقاعات التدريس، مدرجات مخصصة للنشاطات والندوات، ورش العمل والمشاغل والمرافق الرياضية والثقافية، كما وتفتقد معظم الكليات إلى المرافق العامة الصحيّة المناسبة من دورات المياه والمغاسل للذكور والإناث، المشارب الصحية ووسائل الصرف الصحي، كما أن معظم التجهيزات والمباني تفتقد إلى شروط الصحة

المهنية والعامة بشكل عام من إضاءة، تهوية، تدفئة و تبريد، لاسيما فيما يتعلق بالمواد الخطرة والقابلة للاشتعال، التسرب أو الانفجار، إلا أن الأمر يبدو أفضل في بعض الكليات مثل (الاقتصاد - الشريعة - الحقوق).

3. المكتبة: أيضا يلاحظ أن معظم الآراء كانت سلبية وهذا يعود إلى:

- عدم كفاية وملاءمة الموقع، المساحة وعدد المقاعد لأعداد واحتياجات الطلاب.
- عدم توافر شروط الصحة والسلامة (نظافة- تكييف - تهوية - تدفئة....).
- عدم حوسبة المكتبة لأنشطتها لمواكبة المستجدات في تكنولوجيا المعلومات.
- عدم توافر وتقديم المكتبة للخدمات المعلوماتية من مراجع، إرشاد، إعارة، حجز، تصوير طلب مصورات للمواد غير المتوفرة في المكتبة للباحثين والدارسين وتيسير الانتفاع من هذه الخدمات بالطرق المختلفة.
- افتقار معظم كليات الجامعة للمراجع الأساسية اللازمة للبحث والدراسة كالمعاجم اللغوية (القواميس) ودوائر المعارف (الموسوعات)، معاجم التراجم والسير والأدلة والكتب والأطالس باللغة العربية والأجنبية.
- عدم توفر عدد كاف من الموظفين في المكتبة وفقا للمعايير المعتمدة في هذا المجال.

4. التعليم: كذلك كان هناك آراء سلبية فيما يتعلق بالأساليب المتبعة وذلك فيما يتعلق:

- عدم ملاءمة البرامج والتخصصات العلمية المعتمدة في الكلية مع حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل التنافسي.
- عدم مراعاة التكامل بين برامج الجامعة وتخصصاتها.
- عدم مراعاة التكامل في تكوين شخصية الطالب من خلال أسلوب التدريس المتبع وعدم التركيز على تنمية القدرات التحليلية والإبداعية عند الطلاب بإتباع أسلوب التدريس الذاتي وحل المشكلات وتجنب أسلوب الحفظ والتلقين.
- عدم مواكبة متطلبات العصر في المناهج التدريسية المتبعة.

- عدم الحرص على التقييم المستمر لأداء الطلبة.

ولمعرفة فيما إذا كان اختلاف الكلية يؤثر على آراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن اختلاف الكلية يؤدي إلى تباين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم (36)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء طلاب الدراسات العليا على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب الكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
شؤون الطلاب	بين الفئات	2.058	14	2.048	0.017*	جوهرية
	داخل الفئات	12.563	175			
	التباين الكلي	14.621	189			
الحياة الجامعية	بين الفئات	1.130	14	1.650	0.070	غير جوهرية
	داخل الفئات	8.562	175			
	التباين الكلي	9.692	189			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
البنى التحتية والمرافق والتجهيزات	بين الفئات	9.353	14	13.530	0.000*	جوهرية
	داخل الفئات	8.641	175			
	التباين الكلي	17.993	189			
المكتبة	بين الفئات	1.091	14	0.907	0.553	غير جوهرية
	داخل الفئات	15.035	175			
	التباين الكلي	16.126	189			
التعليم	بين الفئات	1.712	14	2.606	0.002*	جوهرية
	داخل الفئات	8.211	175			
	التباين الكلي	9.923	189			

*: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

يشير اختبار ANOVA إلى عدم جوهرية الاختلاف في آراء طلاب الدراسات العليا بمختلف الكليات فيما يتعلق بمستوى تقييم مجالي الحياة الجامعية والمكتبة.

أما بقية المجالات المتعلقة بشؤون الطلاب، البنى التحتية والمرافق والتجهيزات والتعليم، فيشير الجدول السابق إلى أن هناك اختلافا جوهريا في آراء الطلبة حول تقييمها، ولمعرفة إلى أي من الكليات المدروسة تعود هذه الاختلافات قامت الباحثة بإجراء اختبار LSD فكانت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول رقم (37)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء طلاب الدراسات العليا لمعرفة إلى أي كلية يعود الاختلاف من حيث شؤون الطلاب

اسم الكلية	رمز الكلية	A	B	C	D	E	F	G	H	I	S	K	L	M	N	O
الاقتصاد	A				❖											
الطب البشري	B											❖		❖		
الهندسة المدنية	C				❖		❖									
الهندسة الميكانيكية	D	❖						❖	❖		❖	❖	❖	❖	❖	❖
طب الأسنان	E													❖		
الصيدلة	F			❖							❖	❖		❖	❖	❖
هندسة العمارة	G				❖											
الهندسة المعلوماتية	H				❖											
الشريعة	I															
الحقوق	S				❖		❖									
العلوم	K		❖		❖		❖									
هندسة الزراعة	L				❖											
الآداب والعلوم الإنسانية	M			❖	❖	❖	❖									
التربية	N				❖		❖									
الفنون الجميلة	O				❖		❖									

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء طلاب الدراسات العليا وذلك فيما يتعلق بمجال(شؤون الطلاب) تعود إلى كليتي الهندسة الميكانيكية والصيدلة، مما يشير إلى عدم الاتفاق حول محاور هذا المجال التقويمي خاصة فيما يتعلق بـ :

1. مدى تعريف الطلاب بالتخصصات الموجودة والنظام التدريبي المتبع.
2. تكامل نظام المعلومات المتوفر لدى هذه الكليات عن طلابها.
3. وجود وحدة إدارية ترعى شؤون الطلاب وتتابع أحوال الخريجين ومشاكلهم.

جدول رقم (38)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء طلاب الدراسات العليا لمعرفة إلى أي كلية يعود الاختلاف من حيث البنى التحتية

اسم الكلية	رمز الكلية	A	B	C	D	E	F	G	H	I	S	K	L	M	N	O
الاقتصاد	A				✦				✦	✦	✦	✦	✦		✦	✦
الطب البشري	B									✦	✦	✦	✦			
الهندسة المدنية	C									✦	✦	✦	✦			
الهندسة الميكانيكية	D	✦								✦	✦	✦	✦			
طب الأسنان	E									✦	✦	✦	✦			
الصيدلة	F									✦	✦	✦	✦			
هندسة العمارة	G									✦	✦	✦	✦			
الهندسة المعلوماتية	H	✦								✦	✦					
الشريعة	I	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦			✦	✦	✦	✦	✦
الحقوق	S	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦			✦	✦	✦	✦	✦
العلوم	K	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦		✦	✦			✦	✦	
هندسة الزراعة	L	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦		✦	✦			✦	✦	
الآداب والعلوم الإنسانية	M									✦	✦	✦	✦			
التربية	N	✦								✦	✦	✦	✦			
الفنون الجميلة	O	✦								✦	✦					

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء طلاب الدراسات العليا وذلك فيما يتعلق بمجال(البنى التحتية) تعود إلى كليات: الشريعة، الحقوق، العلوم والهندسة الزراعية.

مما يشير إلى عدم الاتفاق في الراي حول محاور هذا المجال التقويمي وخاصة فيما يتعلق بـ:

1. ملاءمة بنى الكلية للأغراض المخصصة لها.
2. ملاءمة المرافق للأغراض المخصصة لها.
3. توفر شروط الصحة والسلامة العامة في هذه المباني والمرافق.
4. كفاية ومناسبة الأجهزة والمعدات في الكلية.

جدول رقم (39)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء طلاب الدراسات العليا لمعرفة إلى أي كلية يعود الاختلاف من حيث التعليم

اسم الكلية	رمز الكلية	A	B	C	D	E	F	G	H	I	S	K	L	M	N	O
الاقتصاد	A		❖											❖	❖	
الطب البشري	B	❖												❖	❖	
الهندسة المدنية	C													❖	❖	
الهندسة الميكانيكية	D													❖	❖	
طب الأسنان	E													❖	❖	
الصيدلة	F													❖	❖	
هندسة العمارة	G													❖	❖	
الهندسة المعلوماتية	H															
الشريعة	I													❖		
الحقوق	S													❖		
العلوم	K													❖	❖	
هندسة الزراعة	L															
الآداب والعلوم الإنسانية	M	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖				
التربية	N	❖	❖	❖	❖		❖	❖				❖				
الفنون الجميلة	O															

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء طلاب الدراسات العليا وذلك فيما يتعلق بمجال(التعليم) تعود إلى كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والتربية، مما يشير إلى عدم الاتفاق في الرأي حول هذا المجال التقويمي وخاصة فيما يتعلق بـ:

1. مدى مناسبة النظام التدريسي المتبع.
2. مدى توفير التخصصات التي يتطلبها سوق العمل وكذلك البرامج التدريسية المتبعة.
3. مدى إتباع الكلية سياسة واضحة حول تقويم تعلّم الطلاب في المقررات الدراسية.

النتيجة(6):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب، البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الحياة الجامعية والمكتبة) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.
- رفض فرض العدم المتعلق بالمجالات(شؤون الطلاب، البنى التحتية والتعليم)، وقبوله بالنسبة لمجالي الحياة الجامعية والمكتبة.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر:

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب العمر.

جدول رقم(40)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب العمر

العمر	الوسط الحسابي					الانحراف المعياري				
	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم
30-20	1.601	1.368	1.982	1.617	1.726	0.218	0.224	0.286	0.301	0.222
40-30	1.750	1.246	1.955	1.608	1.735	0.335	0.210	0.341	0.278	0.240
50-40	1.750	1.500	2.250	1.900	2.000	0.075	0.050	0.025	0.090	0.020

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود اختلاف في آراء طلاب الدراسات العليا حول توافر مجالات التقويم الذاتي على الرغم من تباين مستوى أعمارهم، حيث يلاحظ أن معظم الآراء كانت سلبية وتعبّر عن انخفاض مستوى مجالات التقويم المختلفة.

1. شؤون الطلاب: يلاحظ أن الفئتين الأولى (20-30) والثانية (30-40) أكثر سلبية في آرائهم فيما يتعلق بالأمور التي تعنى بشؤون الطلاب ومتابعتهم بعد التخرج، أما الفئة (40-50) كانوا أكثر ايجابية في آرائهم، والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة وأولوية اهتمامات كل من هذه الفئات وتوجهاتهم التي تختلف حسب العمر فالأمور المتعلقة بالنشاطات والخدمات والهيئات الطلابية والأخذ

بآراء الطلبة وتقييماتهم لا تعني كثيرا بالنسبة للفئة الثالثة (40-50) وعليه يلاحظ أن هناك تباعدا بين الشرائح الأولى والثانية، الثالثة في طريقة وأسلوب التفكير مما يجعل هذا الاختلاف منطقياً.

2. البنى التحتية والمرافق والتجهيزات والمكتبة: يلاحظ أن اهتمامات أصحاب الفئة الثالثة هم أكثر ايجابية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن فترات تواجدهم في مباني الكلية ومكتباتها هو أقل بسبب مشاغلهم الأخرى وارتباطاتهم العائلية وبالتالي فإن الاهتمام بهذا الموضوع لا يسبب مشكلة لديهم قياسا بالفئتين الأولى والثانية والذين نسبة تواجدهم في مباني الكلية أكبر وبالتالي تأخذ المباني والمرافق والتجهيزات ومختلف الخدمات المقدمة اهتماما أكبر وأولوية أعلى بالنسبة لهم.

3. التعليم: هناك إجماع في آراء الطلاب حول سلبية هذا المجال بالنسبة للفئتين الأولى والثانية، أما بالنسبة للفئة الثالثة: فيبدو أن موقفهم أفضل، حيث يلاحظ أنهم أكثر تأقلما وتقبلا للأنظمة القديمة المتبعة والأساليب التعليمية والمناهج العلمية المعتمدة، ولعلّ هذا يعود لأن أعمارهم ومستوى تفكيرهم أكثر بعداً عن تطورات العصر.

ولمعرفة فيما إذا كان عمر طلاب الدراسات العليا يؤثر على آرائهم من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أن اختلاف العمر يؤدي إلى تباين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم(41)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء طلاب الدراسات العليا على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
شؤون الطلاب	بين الفئات	0.999	2	6.857	*0.001	جوهرية
	داخل الفئات	13.622	187			
	التباين الكلي	14.621	189			
الحياة الجامعية	بين الفئات	0.698	2	7.257	*0.001	جوهرية
	داخل الفئات	8.994	187			
	التباين الكلي	9.692	189			
البنى التحتية والمرافق والتجهيزات	بين الفئات	0.110	2	0.576	0.563	غير جوهرية
	داخل الفئات	17.883	187			
	التباين الكلي	17.993	189			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
المكتبة	بين الفئات	0.085	2	0.496	0.610	غير جوهرية
	داخل الفئات	16.041	187			
	التباين الكلي	16.126	189			
التعليم	بين الفئات	0.076	2	0.724	0.486	غير جوهرية
	داخل الفئات	9.847	187			
	التباين الكلي	9.923	189			

❖: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

يشير اختبار ANOVA إلى عكس ما تم التوصل إليه في الجدولين السابقين، حيث يلاحظ ومن خلال نتائج تحليل التباين أحادي الجانب أن هناك اختلافا جوهريا في آراء طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بمجالي شؤون الطلاب والحياة الجامعية، بينما يلاحظ عدم وجود اختلافات جوهرية في آراء الطلاب حول باقي المجالات المتعلقة بـ(البنى التحتية، المكتبة، التعليم).

ولمعرفة إلى أي فئة عمرية تعود هذه الاختلافات ولحسم الموضوع قامت الباحثة بإجراء اختبار LSD كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم(42)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء طلاب الدراسات العليا لمعرفة إلى أي فئة من العمر يعود الاختلاف من حيث المجال الخاص بشؤون الطلاب

العمر	30-20	40-30	50-40
30-20		❖	
40-30	❖		
50-40			

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء طلاب الدراسات العليا وذلك فيما يتعلق بمجال(شؤون الطلاب) تعود إلى الاختلاف بين الفئتين العمريتين الأولى والثانية، حيث يلاحظ أن آراءهم متباينة وخاصة فيما يتعلق ب:

1. الرضا عما تقوم به الكلية من تعريف طلابها بالنظام التدريسي والتخصصات المتوفرة لديها.
2. توفر نظام معلومات متكامل حول الطلاب.
3. توفر وحدة إدارية تعنى بشؤون الطلاب ومتابعتهم بعد التخرج.

جدول رقم(43)

نتائج اختبار LSD فيما يتعلق بآراء طلاب الدراسات العليا لمعرفة إلى أي مستوى من العمر يعود الاختلاف من حيث المجال الخاص بالحياة الجامعية

العمر	30-20	40-30	50-40
30-20		❖	
40-30	❖		
50-40			

من الجدول السابق يتضح أن الفروق الجوهرية في آراء طلاب الدراسات العليا وذلك فيما يتعلق بمجال الحياة الجامعية تعود إلى الاختلاف بين فئة العمر (20-30) مع الفئة (30-40) حيث يلاحظ أن هذا التباين هو حول:

1. الرضا عما تقوم به الكلية من نشاطات وفعاليات وما تقدمه من خدمات.
2. النشاطات التي تقوم بها الكلية لتحقيق التفاعل بين الطلاب والأساتذة خارج أوقات الدوام.
3. رضا الطلاب عن الأداء التعليمي والإداري والحياة الجامعية باستمرار.

النتيجة(7):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب والحياة الجامعية) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(البنى التحتية، المكتبة والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.

- رفض الفرض المتعلق بمجالي: شؤون الطلاب والحياة الجامعية وقبوله بالنسبة للمجالات المتعلقة بـ(البنى التحتية، المكتبة والتعليم).

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس):

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب النوع (الجنس).

جدول رقم (44)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب النوع

النوع (الجنس)	الوسط الحسابي					الانحراف المعياري				
	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم	شؤون الطلاب	الحياة الجامعية	البنى التحتية	المكتبة	التعليم
ذكر	1.681	1.336	1.969	1.672	1.757	0.303	0.237	0.316	0.252	0.242
انثى	1.625	1.300	1.979	1.525	1.691	0.231	0.206	0.297	0.327	0.200

من الجدول السابق يلاحظ أن هناك اتجاهاً سلبياً موحداً في آراء طلاب الدراسات العليا حول مجالات التقويم الذاتي رغم اختلاف نوعهم، إلا أن الاتجاه وكما هو ملاحظ أكثر سلبية بالنسبة لجنس الإناث، حيث يلاحظ أن هناك تدقيقا واهتماما أكثر بمختلف جوانب الحياة الجامعية والمستلزمات اللوجستية، وعليه وبالنسبة لـ:

1. **شؤون الطلاب:** هناك عدم رضا من كلا الجنسين عن النظام المعمول به في مختلف الكليات، وذلك من ناحية تعريف الطلاب بالتخصصات المتوفرة بشكل واضح والنظام الدراسي المتبع، كذلك فإن الوحدات المخصصة في الكليات لرعاية شؤون الطلبة غير مفعلة و لا تقوم بصلاحياتها ومسؤولياتها بشكل جيد، كذلك فإن الأمر بحاجة لوجود وحدة لرعاية شؤون الخريجين بشكل مناسب وتقوم أيضا بمهامها وصلاحياتها بشكل صحيح ومفعل.
2. **الحياة الجامعية:** هناك عدم رضا أيضا من كلا الجنسين وخاصة الإناث عن طريقة تنظيم الحياة الجامعية وما تقوم به الكلية من نشاطات وخدمات مختلفة.

3. **المباني والمرافق والتجهيزات والمكتبة:** درجة القبول لهذين المجالين جيدة لحد ما، ولكن بالنسبة للمكتبة يلاحظ أن الإناث هنّ الأكثر ارتيادا للمكتبة وهنّ اللواتي يقضين فيها وقتا أطول لذلك يلاحظ أنهنّ الأكثر اضطهاداً للوضع.
4. **التعليم:** يظهر واضحا عدم رضا طلاب الدراسات العليا في الكليات عن الأساليب التقليدية المتبعة في التعليم والمناهج العلمية والتخصصات المتاحة والتي أصبحت متقادمة وغير مواتية للأساليب العلمية الحديثة التي يحتاجها سوق العمل الجديد القائم على العولمة والمنافسة الشديدة، إلا أن الأمر يبدو أكثر أهمية بالنسبة للإناث، حيث يلاحظ أنهنّ أقل رضا في هذا المجال.

ولمعرفة فيما إذا كان نوع طلاب الدراسات العليا يؤثر على آرائهم من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى أنّ اختلاف النوع يؤدي إلى تباين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم(45)

نتائج تحليل التباين ANOVA لآراء طلاب الدراسات العليا على مدى توافر مجالات التقويم الذاتي حسب النوع

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
شؤون الطلاب	بين الفئات	0.142	1	1.842	0.176	غير جوهرية
	داخل الفئات	14.480	188			
	التباين الكلي	14.621	189			
الحياة الجامعية	بين الفئات	0.057	1	1.113	0.293	غير جوهرية
	داخل الفئات	9.635	188			
	التباين الكلي	9.692	189			
البنى التحتية والمرافق والتجهيزات	بين الفئات	0.004	1	0.046	0.830	غير جوهرية
	داخل الفئات	17.989	188			
	التباين الكلي	17.993	189			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة F	المعنوية	الدلالة
المكتبة	بين الفئات	0.973	1	12.069	*0.001	جوهرية
	داخل الفئات	15.153	188			
	التباين الكلي	16.126	189			
التعليم	بين الفئات	0.198	1	3.836	0.052	غير جوهرية
	داخل الفئات	9.724	188			
	التباين الكلي	9.923	189			

❖: جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 5٪

من الجدول السابق يشير اختبار ANOVA إلى أن هناك اختلافاً جوهرياً بآراء طلاب الدراسات العليا وبشكل واضح بالنسبة للمجال المتعلق بالمكتبة، أما بالنسبة لباقي المجالات فيلاحظ عدم وجود اختلافات جوهرية بين الآراء فالجميع يتفق على انخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة والمتعلقة بالمجالات التالية المدروسة(الطلاب- الحياة الجامعية- البنى التحتية والمرافق والتجهيزات والتعليم).

النتيجة (8):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالمكتبة وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).
- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ (شؤون الطلاب، الحياة الجامعية،

البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).

- رفض فرض العدم المتعلق بمجال المكتبة، وقبوله بالنسبة للمجالات المتعلقة بـ (شؤون الطلاب، الحياة الجامعية، البنى التحتية والتعليم).

خلاصة الفرض الثاني:

1. توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب، البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.
2. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الحياة الجامعية والمكتبة) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.
3. توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب والحياة الجامعية) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.
4. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(البنى التحتية، المكتبة والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.
5. توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالمكتبة وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).
6. لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب، الحياة الجامعية، البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).

وفيما يلي ملخص يبين نتيجة اختبار الفرض الثاني حول: جوهرية الاختلاف بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. العمر.
3. النوع (الجنس).

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (46)

مستوى الدلالة حول جوهرية الاختلاف بين طلاب الدراسات العليا من حيث توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب: الكلية، العمر والنوع (الجنس)

المتغير	مستوى الدلالة		
	الكلية	العمر	النوع
شؤون الطلاب	جوهرية	جوهرية	غير جوهرية
الحياة الجامعية	غير جوهرية	جوهرية	غير جوهرية
البنى التحتية	جوهرية	غير جوهرية	غير جوهرية
المكتبة	غير جوهرية	غير جوهرية	جوهرية
التعليم	جوهرية	غير جوهرية	غير جوهرية

ثالثاً- اختبار الفرض الثالث:

لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

1. الكلية.
2. المستوى الأكاديمي.
3. مستوى الخبرة.

1) لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة بشكل عام.

يقيس هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية عن جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة.

ويوضح الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية حول جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة والفجوة المدركة بينهما وذلك بشكل عام.

جدول رقم (47)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة

السؤال	الخدمة المتوقعة		الخدمة المقدمة		الفجوة المدركة	المتوسط العام للفجوة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
أولاً ـ الجوانب الملموسة: 1 ـ جاهزية المدرجات والقاعات والمختبرات وورش العمل.	4.42	0.49	2.47	0.82	1.95-	*(1.86)-
2 ـ التصميم والتنظيم الداخلي للمباني والمختبرات وورش العمل.	3.97	0.46	2.22	0.41	1.75-	
3 ـ توفر المعدات والأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية اللازمة.	4.68	0.46	2.49	0.50	2.19 -	
4 ـ حداثة الأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية المطلوبة.	3.97	0.46	2.40	0.49	1.57	
ثانياً ـ الاعتمادية: 5 ـ الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية للطلاب.	4.55	0.68	2.91	0.68	1.64-	*(2.03)-

السؤال	الخدمة المتوقعة		الخدمة المقدمة		الفجوة المدركة	المتوسط العام للفجوة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
7. توافر التخصصات العلمية الحديثة.	4.62	0.78	2.50	0.50	2.12-	
8. الحرص على تقديم المعلومات الحديثة والمفيدة.	4.53	0.81	2.32	1.12	2.21-	
9. توثيق المعلومات المقدمة والمطروحة.	4.02	1.20	2.80	0.39	1.22-	
ثالثاً. الاستجابة: 10. تقديم الخدمة التعليمية في الوقت المناسب.	4.02	1.20	2.62	0.48	1.4-	
11. الاستجابة الفورية لاحتياجات الطلاب مهما كانت درجة الانشغال.	4.03	0.49	2.64	0.47	1.39-	*(1.44)-
12. الاستعداد الدائم للأكاديميين العلميين للتعاون مع الطالب.	3.97	0.46	2.31	0.46	1.66-	
13. الرد الفوري على الاستفسارات والشكاوي.	4.10	0.64	2.50	0.50	1.6-	
14. إخبار الطلاب بالضبط عن موعد تقديم الخدمة التعليمية والانتهاء منها.	4.04	0.48	2.84	0.96	1.2-	

السؤال	الخدمة المتوقعة		الخدمة المقدمة		الفجوة المدركة	المتوسط العام للفجوة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
رابعاً. الأمان: 15. الشعور بالأمان في التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.	4.04	0.48	3.23	0.59	-0.81	-(1.55)*
16. المعرفة والمهارة المتخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية.	4.01	0.54	2.47	0.50	-1.54	
17. التحلي بالصبر وحسن الخلق لدى أعضاء الهيئة التدريسية.	4.14	0.40	3.00	0.00	-1.14	
18. استمرارية متابعة حالة الطلاب والخريجين.	4.04	0.44	1.33	0.47	-2.71	
19. سرّية المعلومات الخاصة بالطلاب.	3.97	0.46	2.76	0.72	-1.21	
20. دعم وتأييد الإدارة العليا لأعضاء هيئة التدريس لأداء واجباتهم بكفاءة.	3.97	0.46	2.06	0.59	-1.91	
خامساً. التعاطف: 21. تفهّم احتياجات الطلاب.	4.01	0.53	2.33	0.47	-1.68	-(1.99)*
22. وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية.	4.18	0.41	2.54	0.49	-1.64	

السؤال	الخدمة المتوقعة		الخدمة المقدمة		الفجوة المدركة	المتوسط العام للفجوة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
23. ملاءمة ساعات التدريس والوقت المخصص لتقديم الخدمة التعليمية للطلاب.	4.01	0.47	2.34	0.49	1.67-	
24. العناية الشخصية بكل طالب.	3.97	0.46	1.64	0.47	2.33-	
25. تقدير ظروف الطالب والتعاطف معه.	3.93	0.59	1.66	0.47	2.27-	
26. الروح المرحة والصداقة في التعامل مع الطلاب.	3.92	0.54	1.54	0.51	2.38-	

(*): تعني أن الاختلافات جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪.

من الجدول السابق يلاحظ ما يلي:

1. لقد كان بُعد الاعتمادية هو أكثر أبعاد الجودة أهمية بالنسبة لمختلف أعضاء الهيئة التدريسية، فقد سجلت جميع متوسطات المعايير المُشكّلة لهذا البعد أهمية تراوحت بين (4.02 و 4.62) أي أنها كانت قريبة جدا لمستوى (مهم جدا)، فمن خلال مقارنة معايير جودة هذا البعد المتوقعة مع ما هو مقدم فعلا، يلاحظ أن هناك فروقات كبيرة أدت إلى وجود فجوة حقيقية سالبة بلغت (2.03-) وهذه الفجوة تعتبر كبيرة نسبيا مقارنة بغيرها من الفجوات بين ما هو متوقع وبين ما هو مقدم خاصة فيما يتعلق بالحرص على تقديم المعلومات الحديثة والمفيدة وبتوفير التخصصات العلمية المطلوبة، كل ذلك يشير إلى

أهمية هذا البعد وضرورة توفره ولكن للأسف الشديد هناك نقص كبير تعانيه جامعاتنا فيما يتعلق بتوفير معايير هذا البعد.

2. لقد تراوحت بقية أبعاد الجودة واحتلت جميعها نفس الأهمية، حيث يلاحظ أن جميع الفجوات المدركة بين ما هو متوقع وما هو مقدم كانت عبارة عن فجوات سلبية ولكن كان متوسطها أقل من المتوسط العام للفجوة المتعلقة بالاعتمادية مما يشير إلى أن أهميتها أقل بالنسبة لمختلف أعضاء الهيئة التدريسية مقارنة مع بقية الأبعاد، فقد كانت هذه المتوسطات على الشكل التالي:
   - الجوانب الملموسة (-1.86).
   - الاستجابة (- 1.44).
   - الأمان (- 1.55).
   - التعاطف (- 1.99).

3. إن أقل فجوة مدركة سجلت عند تحليل بعد الاستجابة (- 1.44) مما يشير إلى أن هناك تقارباً إلى حد ما بين ما هو متوقع وما هو مقدم بالنسبة لمعايير بعد الاستجابة المقدم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

4. أما بالنسبة لبعدي الأمان والتعاطف فقد كانت هناك فجوة حقيقية مدركة ولكنها ليست بأهمية وخطورة بقية الفجوات التي تم التحقق منها، وتجد الباحثة أن بعدي الأمان والتعاطف هي أبعاد نفسية تؤثر إلى حد ما على كل من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية وتحتل أهمية ولكن بشكل خفيف وتكون ذات تأثير أقل على سير العملية التعليمية والخدمات البحثية المقدمة.

وبشكل عام وبالنسبة لـ:

أولاً. الجوانب الملموسة:

1. تبين عدم جاهزية المدرجات والقاعات والمختبرات وورش العمل، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.42) وكانت القيمة الحقيقية المدركة

(2.47)، مما يشير إلى أنها غير مناسبة لإعطاء المحاضرات وإجراء الاختبارات والتجارب بدليل أن الفجوة بلغت (-1.95) وهي قيمة عكسية.

2. تبين عدم صحة ودقة التصميم الداخلي للمباني والمختبرات والورش وتدني نسبة مراعاة شروط الصحة والسلامة المهنية داخلها، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (3.97) بينما كانت القيمة الحقيقية المدركة (2.22) مما يدل على قلة مناسبتها وصحتها وإمتلاكها لشروط السلامة بدليل أن الفجوة بلغت (- 1.75) وهي قيمة عكسية.

3. اتضح عدم توفر المعدات والأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية المطلوبة واللازمة وبالشروط المناسبة، حيث بلغ إهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.68) في حين كانت القيمة الحقيقية المدركة (2.49) مما يدل على قلة وندرة المستلزمات والمعدات المطلوبة بدليل أن الفجوة بلغت (-2.19) وهي قيمة عكسية.

4. اتضح عدم حداثة الأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية المطلوبة واللازمة لتنفيذ التجارب الدقيقة، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (3.97) وكانت القيمة الحقيقية المدركة (2.40) مما يدل على تقادمها وعدم صلاحيتها لتطبيق التجارب وإجراء التحاليل التي تتطلب مستلزمات غاية في الحداثة والتطور بدليل أن الفجوة كانت (-1.57) وهي قيمة عكسية.

ثانياً ـ الاعتمادية:

1. تبين عدم القدرة على تحقيق الوفاء الكامل بتقديم الخدمة التعليمية للطلاب، حيث بلغ إهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.55) بينما كانت القيمة الحقيقية المدركة (2.91) مما يدل على إنخفاض الثقة بأداء الخدمة التعليمية المقدمة بدليل أن الفجوة كانت (- 1.64) وهي قيمة عكسية.

2. تبين عدم الدقة والأمانة والموثوقية في نقل المعلومة العلمية للطلاب، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.38) بينما كانت القيمة

الحقيقية المدركة (3.26) مما يدل على تدني مستوى الدقة والأمانة في تقديم المعلومات بدليل أن الفجوة كانت (- 1.12) وهي قيمة عكسية.

3. اتضح عدم توفر التخصصات العلمية الحديثة والمطلوبة لسوق العمل واللازمة للانفتاح على العالم الخارجي وتحقيق المنافسة العالمية، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.62) بينما كانت القيمة الحقيقية المدركة (2.50) مما يدل على قلة وندرة هذه الاختصاصات المطلوبة والرائجة وتدني مستوى الاهتمام بها بدليل أن الفجوة كانت(- 2.12) وهي قيمة عكسية.

4. اتضح ضعف الاهتمام بتحديث المعلومات بغية مسايرة متطلبات العصر وتأمين مستلزمات الجيل الجديد، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.53) بينما كانت القيمة الحقيقية المدركة (2.32) مما يدل على عدم متابعة آخر التطورات العلمية ومحاولة إدخالها وتضمينها بالمناهج العلمية التي يتم تدريسها إلا القليل منها بدليل أن الفجوة كانت(-2.21) وهي قيمة عكسية.

5. تبين عدم الإهتمام بموضوع توثيق المعلومات المقدمة والمطروحة على الرغم من أهمية هذه العملية بالحفاظ على مختلف المعلومات وتوفير الوقت والجهد عند الحاجة إليها، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.02) بينما كانت القيمة المدركة (2.80) مما يدل على عدم إعطاء هذا الموضوع الأهمية المطلوبة على الرغم من ضرورته وخطورته بدليل أن الفجوة كانت (-1.22) وهي قيمة عكسية.

ثالثاً- الاستجابة:

1. تبين أن هناك تأخيراً في تقديم الخدمة التعليمة وعدم أدائها في الوقت المناسب، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.02) بينما كانت القيمة المدركة (2.62) مما يدل على عدم الدقة في مواعيد تقديم الخدمة

التعليمية وإيصالها للطلاب في أنسب الأوقات بدليل أن الفجوة كانت (- 1.4) وهي قيمة عكسية.

2. اتضح أن الرد على الطلاب لا يكون فوريا أي أن انشغالات الأساتذة تؤدي إلى البعد عن تلبية احتياجات ومتطلبات الطلبة، وقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة(4.03) بينما بلغت القيمة المدركة (2.64) مما يدل على عدم الاستجابة الفورية لاحتياجات الطلاب بدليل أن الفجوة كانت (-1.39) وهي قيمة عكسية.
3. تبين أن الأكاديميين العلميين ليسوا على إستعداد دائم للتعاون مع الطلاب، فقد كان إهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة(3.97) بينما بلغت القيمة المدركة (2.31) مما يدل على ضعف التعاون بين الأساتذة والطلاب بدليل أن الفجوة كانت (-1.66) وهي قيمة عكسية.
4. ظهر أن الأكاديميين العلميين ليسوا على إستعداد دائم للرد الفوري على إستفسارات الطلاب وشكاويهم، فقد كان إهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.10) بينما بلغت القيمة المدركة (2.50) مما يدل على التباطؤ وضعف الرغبة في الوقوف بجانب الطلاب ومساعدتهم في حل مشاكلهم بدليل أن الفجوة كانت (-1.6) وهي قيمة عكسية.
5. اتضح عدم الدقة في التقيد بمواعيد بدء وانتهاء موعد تقديم الخدمة التعليمية، فقد كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.04) بينما بلغت القيمة المدركة (2.84) مما يدل على الإهمال وعدم المصداقية في المواعيد المحددة للطلاب بدليل أن الفجوة كانت(- 1.2).

رابعاً . الأمان:

1. تبين انخفاض الشعور بالأمان عند التعامل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، حيث كان اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.04) بينما بلغت القيمة المدركة (3.23) مما يدل على تزعزع الشعور بالثقة والاطمئنان

في طبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس بدليل أن الفجوة كانت (-0.81) وهي قيمة عكسية.

2. تبين تدني مستوى المعرفة والمهارة المتخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة(4.01) بينما كانت القيمة المدركة (2.47) مما يدل على تدهور وسوء وضع المهارات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس بدليل أن الفجوة كانت (-1.54) وهي قيمة عكسية.

3. اتضح ضعف قدرة أعضاء هيئة التدريس على الصبر والقدرة على تحمل مختلف مستويات وأنواع الصعوبات والضغوطات التي يواجهونها، حيث بلغ إهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.14) في حين كانت القيمة المدركة (3.00) وهذا يدل على أن هناك أعباء وضغوطات أخرى كبيرة يتحملها أعضاء هيئة التدريس بدليل أن الفجوة كانت (-1.14) وهي قيمة عكسية.

4. تبين عدم استمرارية متابعة حالة الطلاب والخريجين، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة(4.04) في حين كانت القيمة المدركة (1.33) وهذا يدل على عدم وجود وحدات تعنى بمتابعة شؤون الطلاب ورعاية وحماية أهدافهم ومصالحهم وتوجيههم بالشكل المناسب لإمكانياتهم واحتياجاتهم كما يدل على عدم وجود وحدة تعنى وتهتم بمتابعة شؤون الخريجين في سوق العمل ومساندتهم عند الحاجة إلى النصح والمشورة بدليل أن الفجوة كانت (-2.71) وهي قيمة عكسية.

5. اتضح ضعف مستوى سرية المعلومات الخاصة بالطلاب على الرغم من أهمية هذه الخدمة فهي تحدد مستوى المصداقية وتؤثر على طبيعة العلاقة بين الطلاب والأساتذة وقد تؤثر على مستوى القناعة بالمعلومات المقدمة، فقد بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (3.97) في حين كانت القيمة المدركة (2.76) وهذا يدل على انخفاض الثقة بين الأساتذة والطلاب بدليل أن الفجوة كانت (-1.21) وهي قيمة عكسية.

6. اتضح ضعف دعم وتأييد الإدارة العليا لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (3.97) في حين كانت القيم المدركة (2.06) مما أدى إلى انخفاض أدائهم لواجباتهم بكفاءة عالية بدليل أن الفجوة كانت (-1.91) وهي قيمة عكسية.

خامساً. التعاطف:

1. اتضح ضعف مستوى فهم احتياجات الطلاب وعدم وضع مصلحة الطالب في مقدمة إهتمامات الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.18) في حين كانت القيم المدركة (2.54) وهذا يدل على عدم إدراك اهتمامات واحتياجات الطلاب وأخذها بعين الاعتبار وعلى محمل الجدية بدليل أن الفجوة كانت(-1.64) وهي قيمة عكسية.
2. اتضح عدم ملاءمة ساعات التدريس لتقديم الخدمة التعليمية للطلاب، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (4.01) في حين كانت القيم المدركة (2.34) وهذا يدل على عدم مناسبة الوقت المخصص والمحدد لنقل وتقديم الخدمة التعليمية بدليل أن الفجوة كانت (-1.67) وهي قيمة عكسية.
3. اتضح عدم الاهتمام الكافي والعناية الشخصية ومراعاة ظروف الطلاب، حيث بلغ اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الخدمة (3.93) في حين كانت القيم المدركة(1.66) وهذا يدل على عدم تقدير أحوال الطلاب ومشاكلهم والتعاطف معهم بدليل أن الفجوة كانت (-2.27) وهي قيمة عكسية.

وللتأكد من جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية عن جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا بشكل عام، قامت الباحثة بإجراء اختباري Wilcoxon وT للفروق الجوهرية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(48)

نتائج اختبار Wilcoxon وT للفروق الجوهرية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة

ابعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة	قيمة Z	المعنوية	الدلالة
الجوانب الملموسة	49.46	149	*0.000	جوهرية	-10.66	*0.000	جوهرية
الاعتمادية	83.03	149	*0.000	جوهرية	-10.77	*0.000	جوهرية
الاستجابة	39.72	149	*0.000	جوهرية	-10.64	*0.000	جوهرية
الأمان	73.37	149	*0.000	جوهرية	-10.68	*0.000	جوهرية
التعاطف	93.83	149	*0.000	جوهرية	-10.69	*0.000	جوهرية

❖ : تعني أن الاختلافات جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪.

من الجدول السابق وبناء على نتائج اختبار كل من Wilcoxon وT للفروق الجوهرية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة تصل الباحثة إلى:

جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية عن جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا بشكل عام.

النتيجة (9):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا بشكل عام.
- رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا بشكل عام، وقبول الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه الاختلافات.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك حسب الكلية.

لمعرفة فيما إذا كانت الاختلافات الجوهرية السابقة بين أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة المتوقعة والمقدمة، تختلف اختلافا جوهريا باختلاف الكلية قامت الباحثة بإجراء اختبار T وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(49)

إختبار T لأبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة حسب الكلية

الكلية	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
A	الجوانب الملموسة	13.18	12	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	21.83		0.000*	
	الاستجابة	11.77		0.000*	
	الأمان	32.54		0.000*	
	التعاطف	30.24		0.000*	
B	الجوانب الملموسة	13.94	18	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	24.75		0.000*	
	الاستجابة	13.32		0.000*	
	الأمان	20.64		0.000*	
	التعاطف	35.18		0.000*	
C	الجوانب الملموسة	14.37	9	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	51.00		0.000*	
	الاستجابة	11.40		0.000*	
	الأمان	28.55		0.000*	
	التعاطف	59.50		0.000*	
D	الجوانب الملموسة	13.09	14	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	28.76		0.000*	
	الاستجابة	10.77		0.000*	
	الأمان	24.35		0.000*	
	التعاطف	29.25		0.000*	

الكلية	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
E	الجوانب الملموسة	7.72	7	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	28.89		*0.000	
	الاستجابة	9.52		*0.000	
	الأمان	22.92		*0.000	
	التعاطف	24.12		*0.000	
F	الجوانب الملموسة	7.45	6	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	13.18		*0.000	
	الاستجابة	7.35		*0.000	
	الأمان	15.00		*0.000	
	التعاطف	20.89		*0.000	
G	الجوانب الملموسة	17.28	7	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	20.52		*0.000	
	الاستجابة	8.97		*0.000	
	الأمان	22.97		*0.000	
	التعاطف	17.42		*0.000	
H	الجوانب الملموسة	11.97	6	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	14.70		*0.000	
	الاستجابة	10.20		*0.000	
	الأمان	13.19		*0.000	
	التعاطف	24.26		*0.000	

الكلية	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
I	الجوانب الملموسة	13.86	7	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	21.51		0.000*	
	الاستجابة	9.98		0.000*	
	الأمان	22.40		0.000*	
	التعاطف	47.00		0.000*	
S	الجوانب الملموسة	10.85	8	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	16.64		0.000*	
	الاستجابة	10.37		0.000*	
	الأمان	16.74		0.000*	
	التعاطف	21.82		0.000*	
K	الجوانب الملموسة	20.88	19	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	27.90		0.000*	
	الاستجابة	12.04		0.000*	
	الأمان	27.95		0.000*	
	التعاطف	57.72		0.000*	
L	الجوانب الملموسة	14.66	8	0.000*	جوهرية
	الاعتمادية	31.55		0.000*	
	الاستجابة	8.92		0.000*	
	الأمان	52.93		0.000*	
	التعاطف	38.80		0.000*	

الكلية	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
M	الجوانب الملموسة	44.97	7	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	45.00		*0.000	
	الاستجابة	21.17		*0.000	
	الأمان	11.83		*0.000	
	التعاطف	24.95		*0.000	
N	الجوانب الملموسة	8.76	3	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	13.00		*0.000	
	الاستجابة	4.18		*0.000	
	الأمان	13.16		*0.000	
	التعاطف	49.00		*0.000	
O	الجوانب الملموسة	12.78	4	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	10.03		*0.000	
	الاستجابة	8.82		*0.000	
	الأمان	25.29		*0.000	
	التعاطف	22.74		*0.000	

*: تعني أن الاختلافات جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪.

من الجدول السابق يلاحظ أن الاختلافات داخل كل كلية بين أعضاء هيئة التدريس من حيث أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة هي فروق جوهرية مما يؤكد رفض فرض العدم.

النتيجة (10):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك داخل كل كلية.
- رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك داخل كل كلية، وقبول الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه الاختلافات.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك بين المستويات الأكاديمية.

لمعرفة فيما إذا كانت الاختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة المتوقعة والمقدمة، تختلف اختلافا جوهريا باختلاف المستوى الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، قامت الباحثة بإجراء اختبار T وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(50)

إختبار T لأبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة حسب المستوى الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية

المستوى الأكاديمي	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
مدرس	الجوانب الملموسة	18.05	32	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	33.62	32	*0.000	
	الاستجابة	17.54	32	*0.000	
	الأمان	30.59	32	*0.000	
	التعاطف	35.11	32	*0.000	
أستاذ مساعد	الجوانب الملموسة	35.92	59	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	54.11	59	*0.000	
	الاستجابة	35.22	59	*0.000	
	الأمان	43.13	59	*0.000	
	التعاطف	63.78	59	*0.000	
أستاذ	الجوانب الملموسة	33.79	56	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	55.84	56	*0.000	
	الاستجابة	20.73	56	*0.000	
	الأمان	63.35	56	*0.000	
	التعاطف	70.00	56	*0.000	

*: تعني أن الاختلافات جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪.

من الجدول السابق يلاحظ أن الاختلافات كانت جوهرية بين المدرسين جوهرية وذلك فيما يتعلق بالعلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمدركة، وكذلك الأساتذة المساعدين والأساتذة.

النتيجة (11):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك بين المستويات الأكاديمية المختلفة.
- رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك بين المستويات الأكاديمية المختلفة، وقبول الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه الاختلافات.

❖ لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك حسب مستوى الخبرة.

لمعرفة فيما إذا كانت الاختلافات الجوهرية السابقة بين أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة المتوقعة والمقدمة، تختلف اختلافا جوهريا باختلاف مستوى خبرة كل عضو هيئة تدريس، قامت الباحثة بإجراء اختبار T وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (51)

اختبارT لأبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة حسب مستوى الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية

مستوى الخبرة	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
أقل من 5	الجوانب الملموسة	18.05	32	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	33.62	32	*0.000	
	الاستجابة	17.54	32	*0.000	
	الأمان	30.59	32	*0.000	
	التعاطف	35.11	32	*0.000	
10-5	الجوانب الملموسة	31.92	50	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	54.63	50	*0.000	
	الاستجابة	31.19	50	*0.000	
	الأمان	41.71	50	*0.000	
	التعاطف	63.31	50	*0.000	
15-10	الجوانب الملموسة	18.95	11	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	17.72	11	*0.000	
	الاستجابة	17.00	11	*0.000	
	الأمان	39.41	11	*0.000	
	التعاطف	20.32	11	*0.000	

مستوى الخبرة	أبعاد جودة الخدمة	قيمة T	درجات الحرية df	المعنوية	الدلالة
15-20	الجوانب الملموسة	33.78	53	*0.000	جوهرية
	الاعتمادية	53.86	53	*0.000	
	الاستجابة	19.91	53	*0.000	
	الأمان	60.69	53	*0.000	
	التعاطف	68.90	53	*0.000	

*: تعني أن الاختلافات جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪.

من الجدول السابق يلاحظ أن الاختلافات بين الفئات العمرية لأعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بالعلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة، هي اختلافات جوهرية.

النتيجة (12):

- وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك حسب مستويات الخبرة.
- رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك حسب مستويات الخبرة، وقبول الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه الاختلافات.

خلاصة الفرض الثالث:

1. توجد إختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا بشكل عام.
2. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك داخل كل كلية.
3. توجد اختلافات جوهزية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك بين المستويات الأكاديمية المختلفة.
4. توجد اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا وذلك حسب مستويات الخبرة.

رابعاً- اختبار الفرض الرابع:

لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة.

جدول رقم(52)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية حول المجال التقويمي الخاص بالتعليم

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعضاء الهيئة التدريسية	2.011	0.456
طلاب الدراسات العليا	1.72	0.228

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لآراء أعضاء الهيئة التدريسية حول توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم كان (2.011) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما بينما كان المتوسط الحسابي لآراء طلاب الدراسات العليا الخاص بنفس المجال (1.72).

من الملاحظ أن القيمتين السابقتين للمتوسط الحسابي هما قيمتان متدنيتان ومتقاربتان إلى حد ما وتميلان إلى عدم الموافقة والقبول بالمعايير المتوفرة للمجال التقويمي الخاص بالتعليم.

فمن وجهة نظر طرفي العملية، المقدّم لها (أعضاء الهيئة التدريسية) والمستقبل لها (طلاب الدراسات العليا) يلاحظ أنّ:

1. النظام التدريسي الذي تتبعه الكلية غير مناسب، حيث يجب أن يكون هناك نظام آخر أكثر مرونة وملاءمة للظروف الصعبة التي يمر بها خاصة بالنسبة للطلاب المقبلين على تكوين مستقبلهم وملاءمة ظروفهم مع الإمكانات المتوفرة.
2. الأساليب التدريسية المتبعة هي أساليب متقادمة ولا تصلح لتدريس طلاب القرن الحادي والعشرين، وكذلك هي غير موائمة لما يتم إتباعه واستخدامه في النصف الآخر من الكرة الأرضية وهذا ما يوسع الفجوة ويعمق الهوة بين ما نتلقاه ونتبعه وبين ما نراه ونسمع عنه، مما يجعلنا متأخرين كل التأخر بل نستطيع القول مراوحين في ذات المكان منذ زمن بعيد.
3. البرامج والمناهج الدراسية الخاصة بالتخصصات المطلوبة لسوق العمل واحتياجات التنمية المستدامة غير كافية للقيام بدور الملبي لتأهيل الطلاب وتجهيزهم للدخول بسوق العمل المحلي والعالمي التنافسي، فالمتطلبات العالمية التنافسية أصبحت الآن غير اعتيادية وليس بالسهل على الخريج بإمكانياته العادية إشباعها.
4. التخصصات التي يتطلبها سوق العمل غير متوفرة حتى الآن بالشكل المطلوب وبالقالب المناسب، حيث يلاحظ أن هناك فجوات كبيرة بين ما يتم تخريجه من طلاب يحملون تخصصات أكاديمية وما يحتاجه سوق العمل من تخصصات عملية ميدانية تشبع وتلبي الطلب الذي بات سريع التغير ومخيف في قوة تقادمه.

ولمعرفة فيما إذا كانت الاختلافات الظاهرة في الجدول السابق بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة هي اختلافات جوهرية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين أحادي الجانب وتوصلت إلى عدم وجود اختلافات جوهرية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (53)

نتائج تحليل التباين ANOVA للاختلافات الجوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا من حيث توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	قيمة F	المعنوية	الدلالة
اختلافات أعضاء الهيئة التدريسية عن طلاب الدراسات العليا	بين المجموعات	3.885	1.378	0.172	غير جوهرية
	داخل المجموعات	27.197			
	التباين الكلي	31.082			

من الجدول السابق يتبين أن الاختلافات بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة هي اختلافات غير جوهرية، وهذا يعني أن طرفي العملية التعليمية يؤكدان عدم توفر مقومات جودة التعليم بالشكل المطلوب والمناسب.

النتيجة (13):

- عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة.
- قبول فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة، ورفض الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه الاختلافات.

خامساً- اختبار الفرض الخامس:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية.

لتحليل طبيعة وجوهرية العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط كاندال بين القيم المتوقعة لأبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية والقيم المدركة(المقدمة) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (54)

معامل الارتباط كاندال بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية

المتغيرات		أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة				
		الجوانب الملموسة	الاعتمادية	الاستجابة	الأمان	التعاطف
أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة	الجوانب الملموسة	قيمة المعامل: 0.048-				
		المعنوية: 0.557				
		الدلالة: غير جوهرية				
	الاعتمادية		قيمة المعامل: 0.045			
			المعنوية: 0.589			
			الدلالة: غير جوهرية			
	الاستجابة			قيمة المعامل: 0.021		
				المعنوية: 0.803		
				الدلالة: غير جوهرية		

المتغيرات	أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة				
	الجوانب الملموسة	الاعتمادية	الاستجابة	الأمان	التعاطف
الأمان				قيمة المعامل: 0.034	
				المعنوية: 0.676	
				الدلالة: غير جوهرية	
التعاطف					قيمة المعامل: 0.072
					المعنوية: 0.384
					الدلالة: غير جوهرية

من الجدول السابق تجد الباحثة أن العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة هي علاقة ذات دلالة غير معنوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فكلا الجنسين وبمختلف الكليات والمستويات الأكاديمية والأعمار والخبرات يؤكدون أهمية معايير الجودة المدروسة وضرورة توافرها للارتقاء بمستوى جودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة في مؤسساتنا التعليمية والبحثية السورية سواء كانت هذه المعايير، معايير ملموسة أو معايير حسية يمكن إدراكها، إلا أن الواقع شيء آخر وبعيد كل البعد عن حيز ما يجب أن يكون أو ما يجب أن يتوفر، فما هو متاح قليل جدا ومتواضع ويكاد يكون الحديث عنه غير مقبول، لذلك لا بد من بذل الكثير من الجهود ووضع الكثير من الإمكانيات

وفسح المجال أمام الكثير من الفرص للاستفادة منها والانطلاق بمحاذاة ما يتم في الخارج من تطورات علمية، تعليمية وبحثية.

النتيجة(13):

- عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية.
- قبول فرض العدم لقائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية، ورفض الفرض البديل القائل بوجود مثل هذه العلاقة.

سادساً- اختبار الفرض السادس:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

يقيس هذا الفرض طبيعة وقوة العلاقة بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية وضرورة وجود هيئة وطنية سورية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

والجدول التالي يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء الهيئة التدريسية حول علاقة وقوة ارتباط مدى توافر مجالات التقويم الذاتي بضرورة وجود هيئة وطنية سورية للاعتماد الأكاديمي.

جدول رقم (55)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأراء أعضاء الهيئة التدريسية حول علاقة مدى توافر مجالات التقويم الذاتي بوجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي

البيان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يتوقف توفر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية على وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.	2.92	1.232
إن الالتزام بتطبيق مجالات التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي السورية يرتبط بوجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.	3.60	0.920
إن توفر مجالات التقويم الذاتي والالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي يؤثر على أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.	3.07	0.492

الجدول السابق يبين اتجاه آراء أعضاء الهيئة التدريسية نحو ضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتكون بمثابة مظلة تجمع تحت ظلها جميع المؤسسات والهيئات والمراكز التعليمية والبحثية وذلك في اعتماديتها لمنتجاتهم وخدماتهم المقدمة ومخرجاتهم المستهدفة ولتكون هي المقوم الأساسي لأدائهم والمرجع الأول والأخير لجميع الاستشارات والخدمات التي تحتاجها تلك الجهات.

ولقياس معنوية العلاقة بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي

وذلك بحسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (56)

معامل الارتباط بيرسون بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي

المتغيرات	الرسالة والمهام والأهداف	الإدارة	شؤون الهيئة التدريسية	التعليم	البحث العلمي	الموارد والإنفاق
الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.	قيمة المعامل: 0.150	قيمة المعامل: 0.100	قيمة المعامل: 0.307	قيمة المعامل: 0.266	قيمة المعامل: 0.305	قيمة المعامل: 0.597
	المعنوية: *0.047	المعنوية: 0.224	المعنوية: *0.000	المعنوية: *0.001	المعنوية: *0.000	المعنوية: *0.000
	الدلالة: جوهرية	الدلالة: غير جوهرية	الدلالة: جوهرية	الدلالة: جوهرية	الدلالة: جوهرية	الدلالة: جوهرية

❖: تعني أن علاقة الارتباط جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪

من الجدول السابق تجد الباحثة أن هناك علاقة ارتباط جوهرية قوية بين مجالات التقويم الذاتي المتوافرة في المؤسسات التعليمية والبحثية والمتعلقة بـ(الرسالة والمهام والأهداف، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي الموارد والإنفاق) وبين ضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة ارتباط جوهرية بين المجال التقويمي المتعلق بالإدارة وبين وجود تلك الهيئة وذلك بحسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى معارضة الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية والبحثية لوجود مثل تلك الهيئة،

الأمر الذي سيؤدي إلى الإلغاء أو التخفيف من أهمية دورها في متابعة كافة الأمور والقضايا المتعلقة بشؤون الجودة والارتقاء بمستواها مما سيحد من سلطاتها وسيلغي الكثير من مهامها وأدوارها وممارساتها.

النتيجة (14):

- توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية المتعلقة بـ(الرسالة والمهام والأهداف، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي الموارد والإنفاق) ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المجال التقويمي الخاص بالإدارة ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي وذلك حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.
- قبول فرض العدم جزئيا وذلك فيما يتعلق بالمجال التقويمي الخاص بالإدارة، ورفضه بالنسبة لباقي المجالات المتعلقة بـ(الرسالة والمهام والأهداف، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي الموارد والإنفاق) وهذا يشير أنه لا بد من وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

سابعاً- اختبار الفرض السابع:

لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

يقيس هذا الفرض طبيعة وقوة العلاقة بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية وضرورة وجود هيئة وطنية سورية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

ولقياس معنوية العلاقة بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي وذلك بحسب

آراء أعضاء الهيئة التدريسية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

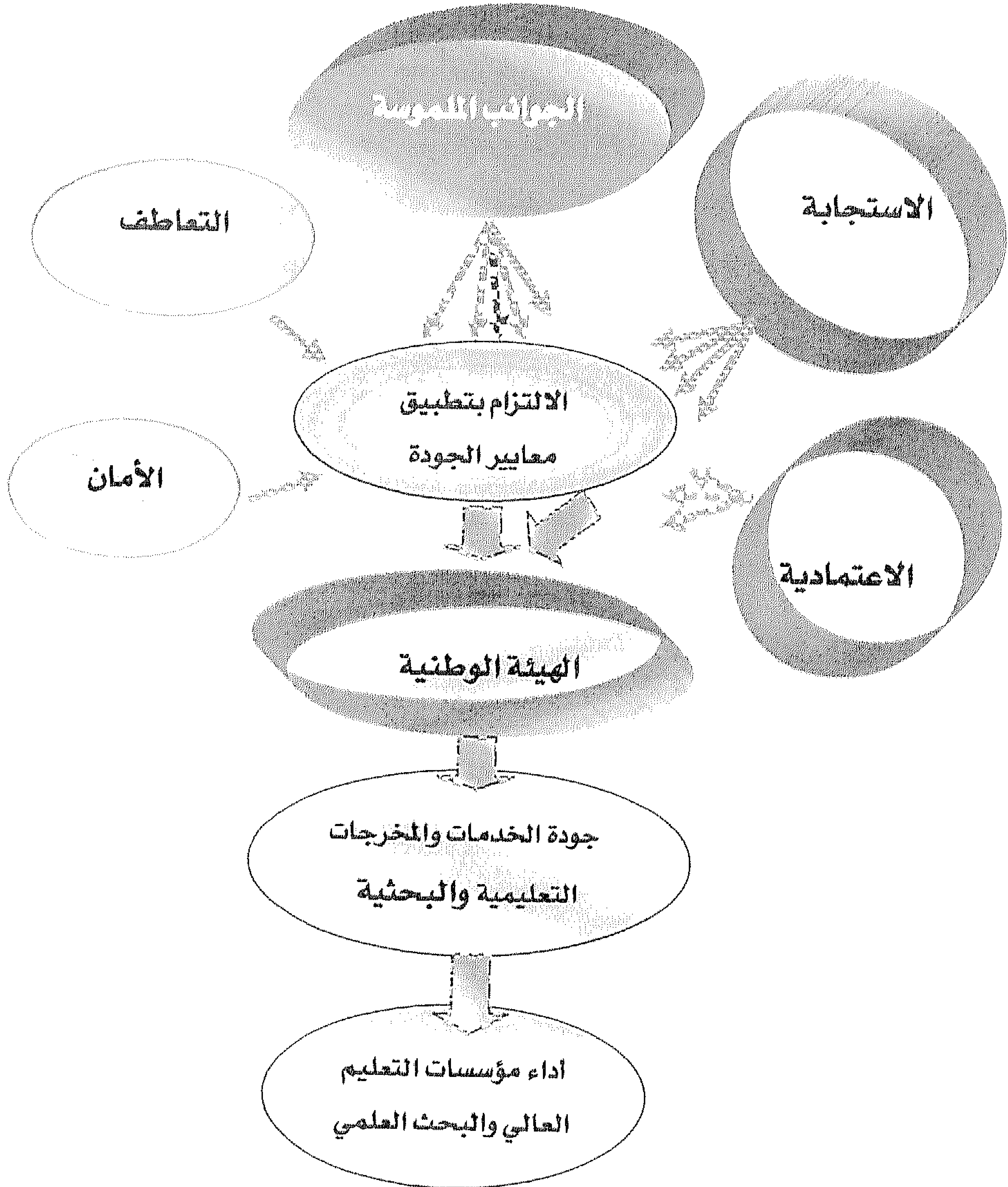
جدول رقم (57)

معامل الارتباط بيرسون بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي

المتغيرات	الجوانب الملموسة	الاعتمادية	الاستجابة	الأمان	التعاطف
الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.	قيمة المعامل: 0.398	قيمة المعامل: 0.130	قيمة المعامل: 0.301	قيمة المعامل: 0.066	قيمة المعامل: 0.005
	المعنوية: *0.000	المعنوية: *0.050	المعنوية: *0.000	المعنوية: 0.423	المعنوية: 0.109
	الدلالة: جوهرية	الدلالة: جوهرية	الدلالة: جوهرية	الدلالة: غير جوهرية	الدلالة: غير جوهرية

❖: تعني أن علاقة الارتباط جوهرية عند مستوى معنوية ∞ = 1٪

من الجدول السابق تجد الباحثة أن هناك علاقة ارتباط جوهرية بين معايير الجودة المتوفرة في المؤسسات التعليمية والبحثية والمتعلقة بـ(الجوانب الملموسة، الاعتمادية والاستجابة) وبين ضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة ارتباط جوهرية بين المعايير المتعلقة بالأمان والتعاطف وبين وجود تلك الهيئة، ولعل ذلك يؤكد لنا ضرورة وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ليضمن لنا توفير معايير الجودة والالتزام بها بالشكل الذي يؤثر على جودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة وبالتالي على أداء جامعات ومؤسسات التعليم العالي السورية والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (11)

العلاقة بين مدى توافر وتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

المصدر: إعداد الباحثة.

النتيجة (15):

- توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية المتعلقة بـ(الجوانب الملموسة، الاعتمادية والاستجابة) ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين معايير الجودة المتعلقة بالأمان والتعاطف ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي وذلك حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.
- قبول فرض العدم جزئيا وذلك فيما يتعلق بمعايير الجودة الخاصة بالأمان والتعاطف، ورفضه بالنسبة لباقي المعايير المتعلقة بـ(الجوانب الملموسة، الاعتمادية والاستجابة) وهذا يشير أنه لا بد من وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المبحث الثاني

نتائج الدراسة الميدانية في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية.

1) بالنسبة للفرض الأول:

يختبر هذا الفرض عدم وجود اختلافات جوهرية بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

- الكلية.
- العمر.
- المستوى الأكاديمي.
- مستوى الخبرة.
- النوع (الجنس).

وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

فيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالإدارة وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية حيث تبين أن السياسة الإدارية المتبعة غير ناجحة بشكل عام في معظم الكليات وذلك لعدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيلها وإنجاح قراراتها.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة

بـ(الرسالة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية حيث تبين ما يلي:

1. **رسالة الكلية:**

أ. عدم تبني الكلية رسالة مكتوبة وواضحة للجميع.

ب. عد وجود مهام واضحة للكلية منصوص عليها لتحقيق هذه الرسالة.

ج. عدم وجود أهداف محددة تعمل الكلية على تحقيقها بما ينسجم مع رسالتها.

د. عدم وجود خطط واضحة مكتوبة للكلية لتحقيق هذه الأهداف.

2. **شؤون الهيئة التدريسية:**

أ. لا تبذل الكلية جهود حثيثة لتطوير الكفاءات والمهارات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية.

ب. إن نظام رواتب وترفيع أعضاء الهيئة التدريسية المتبع في الكلية غير مناسب.

3. **التعليم:**

أ. إن النظام التدريسي الذي تتبعه الكلية غير مناسب.

ب. لا توفر الكلية التخصصات التي يتطلبها سوق العمل.

ج. لا تتم مراجعة وتحديث المناهج الدراسية للتخصصات في الكلية بشكل منتظم وحسب المستجدات الحاصلة.

4. **البحث العلمي:**

أ. لا يتوفر في الكلية قاعدة معلومات للتعرف على الأبحاث العلمية المعدّة والمنجزة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

ب. لا تتبع الكلية سياسة واضحة فيما يخص البحث العلمي.

ج. لا تستخدم الكلية أساليب فعالة لتنمية مهارات البحث العلمي لطلبتها.

5. **الموارد والإنفاق:**

أ. إن نظام الإدارة المالية والمحاسبية المعمول به في الكلية غير مناسب لتحقيق رسالتها ومهامها.

ب. لا تغطي حصة الكلية من الموارد المالية المخصصة لها كافة احتياجاتها.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر حيث تبين ما يلي:
  1. تأييد للإدارة التقليدية النمطية من قبل أصحاب الفئة (50-60).
  2. تمسك أصحاب الفئة (50-60) بالأسس والمعايير القديمة القائمة على القدم والخبرة العمرية يما يتعلق بشؤون الهيئة التدريسية.
  3. مطالبة أصحاب الفئة العمرية (30-40) بتطبيق أساليب تعليمية أكثر حداثة وفعالية.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر لنفس الأسباب التي ذكرت عند إختلاف الآراء حسب الكلية.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة والبحث العلمي) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب المستوى الأكاديمي.

حيث يلاحظ معارضة أصحاب الدرجة الأكاديمية (الأستاذ) لكل ما يتعلق بتطوير المجالات الإدارية وشؤون الهيئة التدريسية والأساليب التعليمية المتبعة بشكل عام.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب مستوى الخبرة:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الرسالة، الإدارة، الهيئة التدريسية، التعليم والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي المتعلق بالبحث العلمي وذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب سنوات الخبرة.

يلاحظ أن تقييم هذا المستوى لأعضاء الهيئة التدريسية والمتعلق بالخبرة يتوافق إلى حد كبير من نتائج المستوى الأكاديمي.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس):

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الإدارة، شؤون الهيئة التدريسية، البحث العلمي والموارد والإنفاق) وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر مدى مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بالرسالة والتعليم وذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الجنس.

مما سبق ومقارنة مع ما تم التوصل إليه من نتائج لدراسات سابقة تم عرضها في الفصل الأول للبحث تجد الباحثة أن هناك نقاطا مشتركة يمكن إجمالها بـ:

1. ضرورة تبني المؤسسات التعليمية والبحثية لعملية التقويم الذاتي على كافة الأصعدة ومختلف المجالات.
2. التقويم الذاتي مرحلة ضرورية في سبيل تحقيق التحسين المستمر.
3. التقويم الذاتي ليس هو الهدف إلا أن الغاية منه هو بإستدراك ومعالجة ما يتمخض عنه من مشاكل وما يسفر عنه من نتائج.
4. التقويم الذاتي عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة.

2) **بالنسبة للفرض الثاني:**

يختبر هذا الفرض عدم وجود اختلافات جوهرية بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وذلك حسب:

- الكلية.
- العمر.
- النوع (الجنس).

وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

فيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكلية:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب، البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(الحياة الجامعية والمكتبة) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب الكليات.

حيث يتضح سلبية آراء طلاب الدراسات العليا في مختلف الكليات حول مجالات التقويم الخاصة بهم والتي تهم أحوالهم كطلاب وخريجين سيتجهون لسوق العمل في المستقبل القريب، ويتبين أيضاً أن الآراء تميل وبنسبة كبيرة إلى

عدم الموافقة على ما هو سائد خاصة فيما يتعلق بالحياة الجامعية، حيث يُلاحظ عدم الرضا عن واقع الحياة الجامعية بمختلف جوانبها.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب العمر:

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب والحياة الجامعية) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.
- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(البنى التحتية، المكتبة والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب فئات العمر.

حيث يُلاحظ تجانس في آراء طلاب الدراسات العليا حول توافر مجالات التقويم الذاتي على الرغم من تباين مستوى أعمارهم، حيث كانت معظم الآراء سلبية وتعبّر عن انخفاض مستوى مجالات التقويم المختلفة.

وفيما يتعلق بجوهرية الاختلافات بين طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس):

- رفض الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر المجال التقويمي المتعلق بالمكتبة وذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).

- قبول الفرض الفرعي القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا من حيث مدى توافر مجالات التقويم الذاتي المتعلقة بـ(شؤون الطلاب، الحياة الجامعية، البنى التحتية والتعليم) ذات الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية وذلك حسب النوع (الجنس).

حيث يُلاحظ أن هناك اتجاهاً سلبياً موحداً في آراء طلاب الدراسات العليا حول مجالات التقويم الذاتي رغم اختلاف نوعهم، إلا أن هذا الاتجاه وكما هو ملاحظ أكثر سلبية بالنسبة لجنس الإناث، حيث يتبين أن هناك تدقيقاً وإهتماماً أكثر بمختلف جوانب الحياة الجامعية والمستلزمات اللوجستية.

3) بالنسبة للفرض الثالث:

يختبر هذا الفرض عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة بشكل عام وذلك حسب:

- الكلية.
- المستوى الأكاديمي.
- مستوى الخبرة.

وعن جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة بشكل عام فقد:

- تم رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية عن جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فعلا حيث يلاحظ ما يلي:

1. لقد كان بُعد الاعتمادية هو أكثر أبعاد الجودة أهمية بالنسبة لمختلف أعضاء الهيئة التدريسية.
2. إن أقل فجوة مدركة سجلت عند تحليل بعد الاستجابة.
3. هناك فجوة حقيقية مدركة عند بعدي الأمان والتعاطف

أما عن جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب الكلية فقد:

- تم رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك داخل كل كلية.

أما عن جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب المستوى الأكاديمي فقد:

- تم رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك حسب المستوى الأكاديمي.

وعن جوهرية الاختلافات بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب مستوى الخبرة فقد:

- تم رفض فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة وجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة فعلا وذلك حسب مستويات الخبرة.

مما سبق ومقارنةً مع ما تم التوصل إليه من نتائج لدراسات سابقة تم عرضها في الفصل الأول للبحث حول أبعاد جودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة (معايير جودة الخدمة التعليمية والبحثية) تجد الباحثة أن هناك بعض النقاط المشتركة يمكن تحديدها بالتالي:

1. حتى يتم بناء معايير لتقويم الأداء الجامعي لا بد من فرز المجالات العشرة لتقويم أداء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.
2. لا بد من إنشاء نظام داخلي لضمان الجودة له بنيته التحتية الواضحة والمحددة.
3. لا بد من توصيف جميع البرامج والمقررات الدراسية بنسبة 100٪.
4. هناك فرق بين النظرية والواقع وخاصة في مجال الجودة الأكاديمية، وإن الجامعات لا تزال بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لكي تحقق طموحها وآمالها بالنسبة للجودة الأكاديمية المنشودة.

4) بالنسبة للفرض الرابع:

يختبر هذا الفرض جوهرية الاختلافات بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث مدى توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة وقد توصلت الباحثة إلى:

- قبول فرض العدم القائل بعدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من حيث توافر المجال التقويمي الخاص بالتعليم ذي الارتباط بجودة الخدمة التعليمية والبحثية المقدمة حيث تبين من وجهة نظر طرفي العملية التعليمية(المدرّس والطالب) ما يلي:

1. عدم مناسبة النظام التدريسي المتبع في الكليات.
2. عدم مناسبة الأساليب التدريسية المستخدمة.
3. عدم مواءمة البرامج والمناهج الدراسية بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل.

5) بالنسبة للفرض الخامس:

يختبر هذا الفرض مدى وجود علاقة بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية وقد توصلت الباحثة إلى:

- قبول فرض العدم القائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة وذلك حسب أعضاء الهيئة التدريسية.

فمن وجهة نظر مختلف أعضاء الهيئة التدريسية وبكافة الكليات والمستويات الأكاديمية والأعمار والخبرات يؤكدون أهمية معايير الجودة المدروسة وضرورة توافرها، إلا أن الواقع شيء آخر، فما هو متاح قليل ومتواضع، لذلك لا بد من وضع الكثير من الإمكانيات وفسح المجال أمام الكثير من الفرص للاستفادة منها والانطلاق بمحاذاة ما يتم في الخارج من تطورات علمية، تعليمية وبحثية حتى يتم الوصول إلى ما يريدوه.

6) بالنسبة للفرض السادس:

يختبر هذا الفرض مدى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وقد توصلت الباحثة إلى:

- رفض فرض العدم جزئيا والقائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية المتعلقة بـ(الرسالة والمهام والأهداف، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق) ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي.
- قبول فرض العدم جزئيا والقائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المجال التقويمي الخاص بالإدارة ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي وذلك حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.

ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى معارضة الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية والبحثية لوجود مثل تلك الهيئة، الأمر الذي سيؤدي إلى الإلغاء أو التخفيف من أهمية دورها في متابعة كافة الأمور والقضايا المتعلقة بشؤون الجودة والارتقاء بمستواها ومما سيحد من سلطاتها وسيلغي الكثير من مهامها وأدوارها وممارساتها.

7) بالنسبة للفرض السابع:

يختبر هذا الفرض مدى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية ووجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- رفض فرض العدم جزئيا والقائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية السورية المتعلقة بـ(الجوانب الملموسة، الاعتمادية والاستجابة) ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي.
- قبول فرض العدم جزئيا والقائل بعدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين معايير الجودة الخاصة بالأمان والتعاطف ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي وذلك حسب آراء أعضاء الهيئة التدريسية.

مما سبق واستنادا إلى الدراسات السابقة التي أجريت حول هيئات الاعتماد في التعليم العالي والتي تم عرضها في الفصل الأول للبحث تجد الباحثة أن هناك اتفاقا إلى حد ما حول ما يلي:

1. صعوبة اختيار نموذجاً محدداً للهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي يكون مناسباً لكل بلد.
2. لا بدّ من الاستعانة بهيئات اعتماد خارجية لها مكانتها بالمرحلة الأولى لإنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد.

3. ضـرورة الاستعداد والانطلاق السريع للتنفيذ الفعلي وتوفير البيئة التمكينية المناسبة لهذه الهيئات وذلك لارتباط تنفيذ عملية التقويم الذاتي وتطبيق معايير الجودة بوجودها بشكل أكبر.

الفصل السادس

الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية

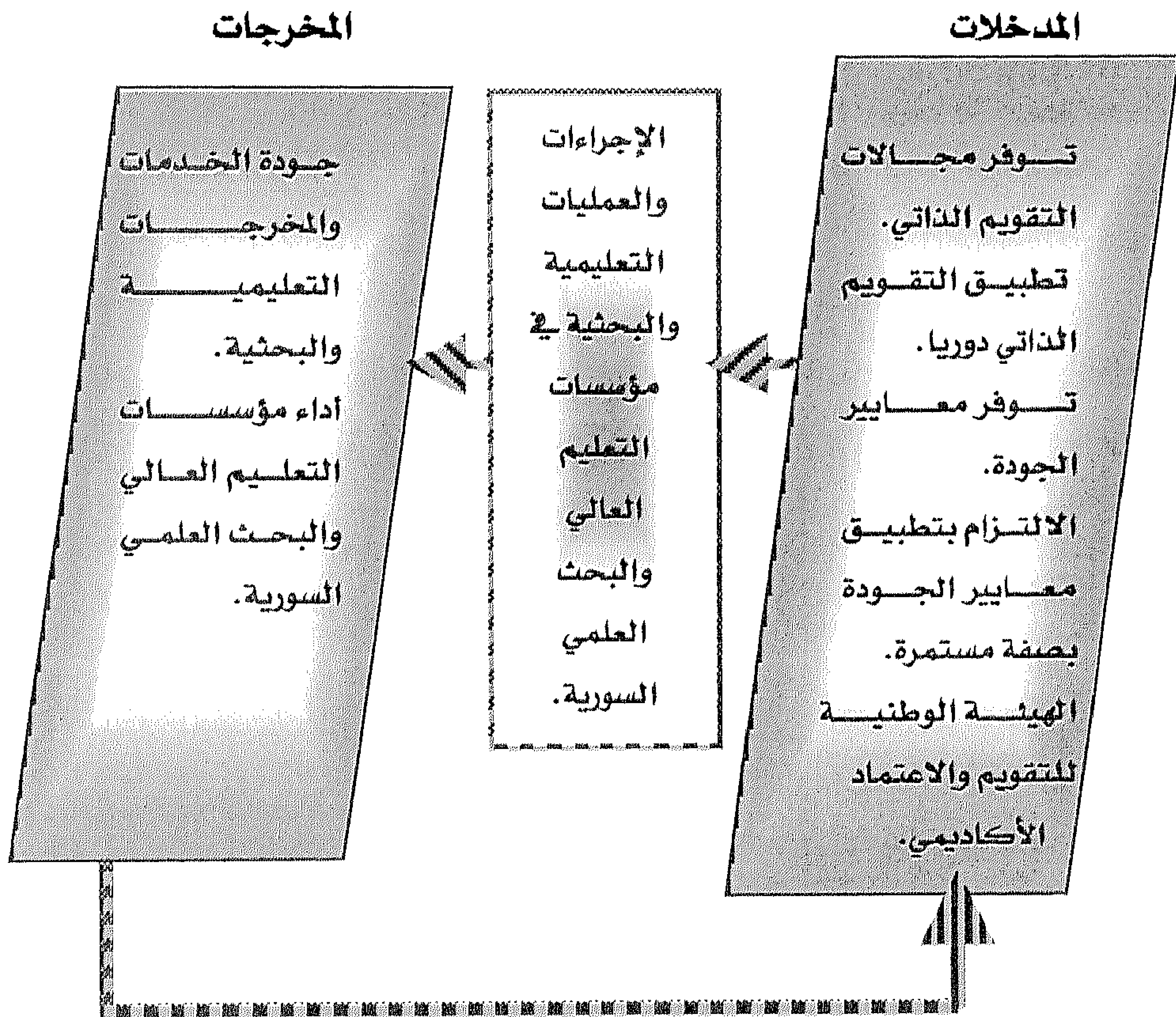
الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية

- المبحث الأول: الإطار المقترح.
- المبحث الثاني: التوصيات.

المبحث الأول

الإطار المقترح

تتأثر الإجراءات والعمليات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بمجموعة من المتغيرات يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم (12)

متغيرات الإطار المقترح

من الشكل رقم (12) يتبين أن هذه المتغيرات هي عبارة عن تأثير كل من مدى توفر وتطبيق مجالات التقويم الذاتي وكذلك مدى توفر وتطبيق معايير الجودة على مستوى جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية من جهة وتأثير وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على هذا المستوى من جهة أخرى.

أولاً . مجالات التقويم الذاتي:

1. أعضاء الهيئة التدريسية: في هذا القسم المتعلق بمجالات التقويم الذاتي والخاص بأعضاء الهيئة التدريسية هناك ستة متغيرات، لاختبار صحتها ككل وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار المتدرج Stepwise لها وذلك لتحديد ومعرفة أي من هذه المتغيرات تؤثر على مستوى جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية.

من خلال نتائج التحليل حصلت الباحثة على ستة نماذج للانحدار كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (58)

معاملات التحديد لنماذج الانحدار الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية

النموذج	معامل التحديد R^2	المتغيرات
1	0.574	التعليم
2	0.752	التعليم، الإدارة
3	0.822	التعليم، الإدارة، البحث العلمي
4	0.860	التعليم، الإدارة، البحث العلمي، الموارد والإنفاق
5	0.981	التعليم، الإدارة، البحث العلمي، الموارد والإنفاق، شؤون الهيئة التدريسية
6	0.998	التعليم، الإدارة، البحث العلمي، الموارد والإنفاق، شؤون الهيئة التدريسية، الرسالة

إن جميع النماذج السابقة التي تم الحصول عليها هي نماذج صالحة للتطبيق والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(59)

دلالة نماذج التقويم الذاتي المختبرة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية df	قيمة F	المعنوية	الدلالة
الأول	معامل الانحدار	1.272	1	199.553	*0.000	جوهرية
	البواقي	0.943	148			
	الإجمالي	2.215	149			
الثاني	معامل الانحدار	1.666	2	222.935	*0.000	جوهرية
	البواقي	0.549	147			
	الإجمالي	2.215	149			
الثالث	معامل الانحدار	1.820	3	224.232	(*)0.000	جوهرية
	البواقي	0.395	146			
	الإجمالي	2.215	149			
الرابع	معامل الانحدار	1.904	4	227.42	*0.000	جوهرية
	البواقي	0.311	145			
	الإجمالي	2.215	149			
الخامس	معامل الانحدار	2.172	5	1465.86	*0.000	جوهرية
	البواقي	0.043	144			
	الإجمالي	2.215	149			

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية df	قيمة F	المعنوية	الدلالة
السادس	معامل الانحدار	2.211	6	1251.576	*0.000	جوهرية
	البواقي	0.004	143			
	الإجمالي	2.215	149			

*: النموذج معنوي عند مستوى ∞=0.01

إلا أن النموذج الأفضل كما هو واضح في الجدول رقم (58) من حيث قيمة معامل التحديد هو النموذج السادس حيث بلغت قيمة معامل التحديد فيه (0.998) ويتضمن كل المتغيرات الستة المدروسة: التعليم، الإدارة، البحث العلمي، الموارد والإنفاق، شؤون الهيئة التدريسية، الرسالة.

أي أن جميع مجالات التقويم الذاتي بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية لها دور مباشر في التأثير على مستوى جودة الخدمات التعليمية والبحثية ولكن بأهمية متفاوتة، حيث يلاحظ أن أكثر المتغيرات تأثيرا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية هو التعليم ثم الإدارة ثم البحث العلمي يليها الموارد والإنفاق ويعدها شؤون الهيئة التدريسية أما الرسالة فتأتي أقل هذه المتغيرات تأثيراً ولكن لا بد من وجودها.

أما الجدول التالي فيوضح متغيرات النموذج الأفضل بين النماذج:

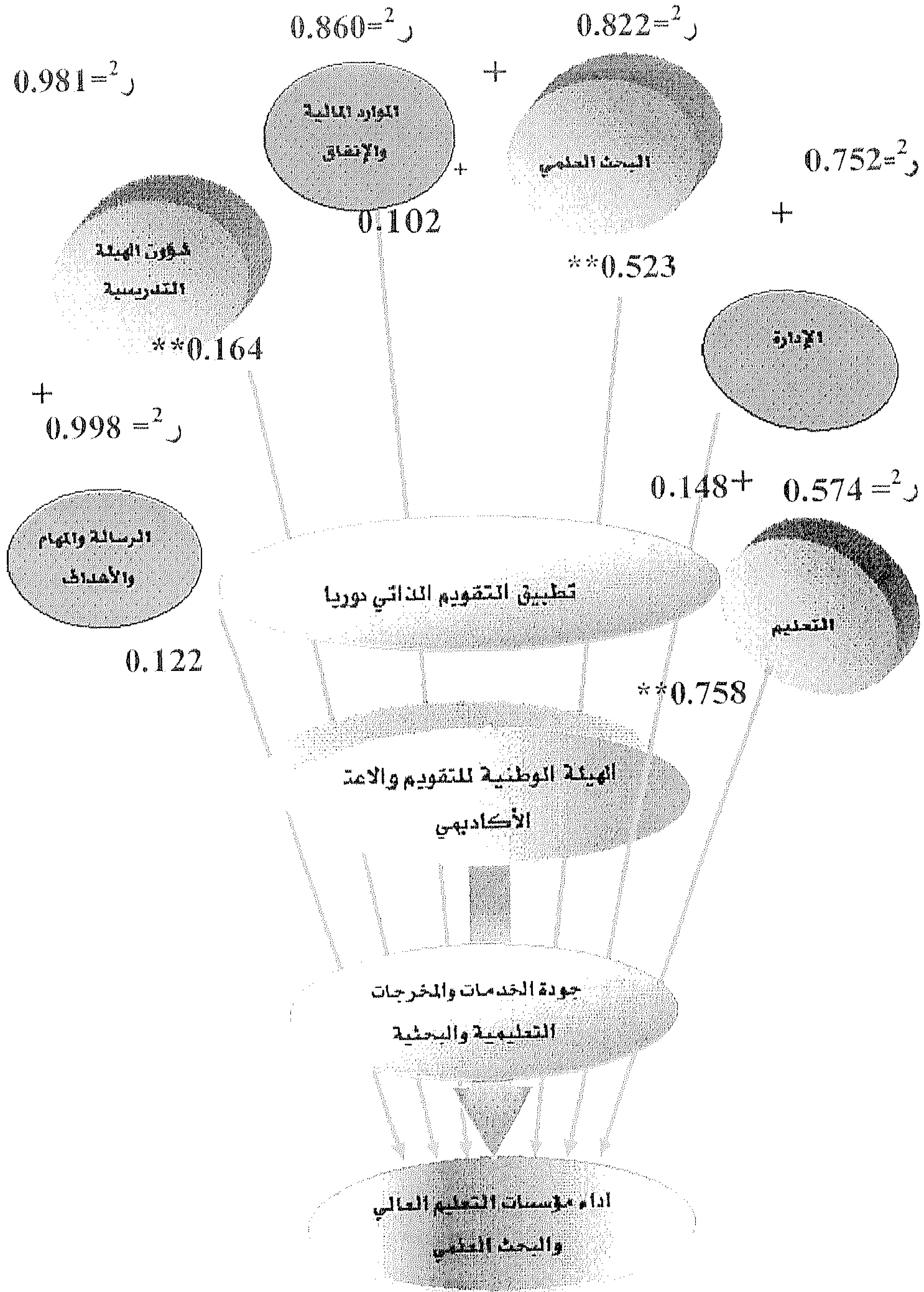
جدول رقم (60)

نتائج الانحدار المتدرج لمتغيرات النموذج المقترح الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية

المتغيرات	T المحسوبة	P	الدلالة
الثابت	-0.045	.	.
التعليم	188.29	*0.000	جوهرية
الإدارة	98.38	*0.000	جوهرية
البحث العلمي	75.77	*0.000	جوهرية
الموارد والإنفاق	107.710	*0.000	جوهرية
شؤون الهيئة التدريسية	68.85	*0.000	جوهرية
الرسالة	37.30	*0.000	جوهرية

*: النموذج معنوي عند مستوى ∞=0.01

إذاً النموذج الأفضل من بين النماذج هو الذي يتضمن مجالات التقويم الذاتي مجتمعة إلا أن هناك متغيرات أشد ارتباطا وأكثر فعالية في التأثير على مستوى جودة الخدمة التعليمية والبحثية مثل التعليم، البحث العلمي وشؤون الهيئة التدريسية وبالتالي فإن الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية والخاص بأعضاء الهيئة التدريسية يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (13)

الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية والخاص بأعضاء الهيئة التدريسية ومعاملات الارتباط والتحديد بين المتغيرات.

2. طلاب الدراسات العليا: في هذا القسم المتعلق بمجالات التقويم الذاتي والخاص بطلاب الدراسات العليا هناك أربعة متغيرات، لاختبار صحتها ككل وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار المتدرج Stepwise لها وذلك لتحديد ومعرفة أي من هذه المتغيرات تؤثر على مستوى جودة الخدمات والمخرجات التعليمية والبحثية.

من خلال نتائج التحليل حصلت الباحثة على أربعة نماذج للانحدار كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (61)

معاملات التحديد لنماذج الانحدار الخاص بطلاب الدراسات العليا

النموذج	معامل التحديد R^2	المتغيرات
1	0.274	المكتبة
2	0.386	المكتبة، التعليم
3	0.463	المكتبة، التعليم، البنى التحتية
4	0.496	المكتبة، التعليم، البنى التحتية، الحياة الجامعية

من الجدول السابق يُلاحظ أن المجال المتعلق بالمكتبة يؤثر على مستوى جودة الخدمات التعليمية والبحثية بنسبة 27٪ مما يشير إلى أهمية هذا المتغير بالنسبة للطلاب وهذا منطقي وواضح من خلال ملاحظة معدل ارتياد الطلاب على مكتبات الكليات والمكتبات المركزية، ثم يأتي من حيث الأهمية المجال المتعلق بالتعليم حيث يؤثر على مستوى جودة الخدمات المقدمة وبنسبة 11٪ وهذه النسبة تعتبر مقبولة جدا مقارنة بالمجال الخاص بشؤون الطلاب الذي لم يرد ضمن النماذج المختبرة السابقة مما يشير إلى عدم جدواه وعدم تقديمه لأي قيمة مضافة

على معامل التحديد وبالتالي على مستوى أداء الجامعات بشكل عام وهذا ما يفسّر إسقاطه من الحسبان.

إن جميع النماذج السابقة التي تم الحصول عليها هي نماذج صالحة للتطبيق ومعنوية، أما الجدول التالي فيوضح معنوية متغيرات النموذج الأفضل بين النماذج:

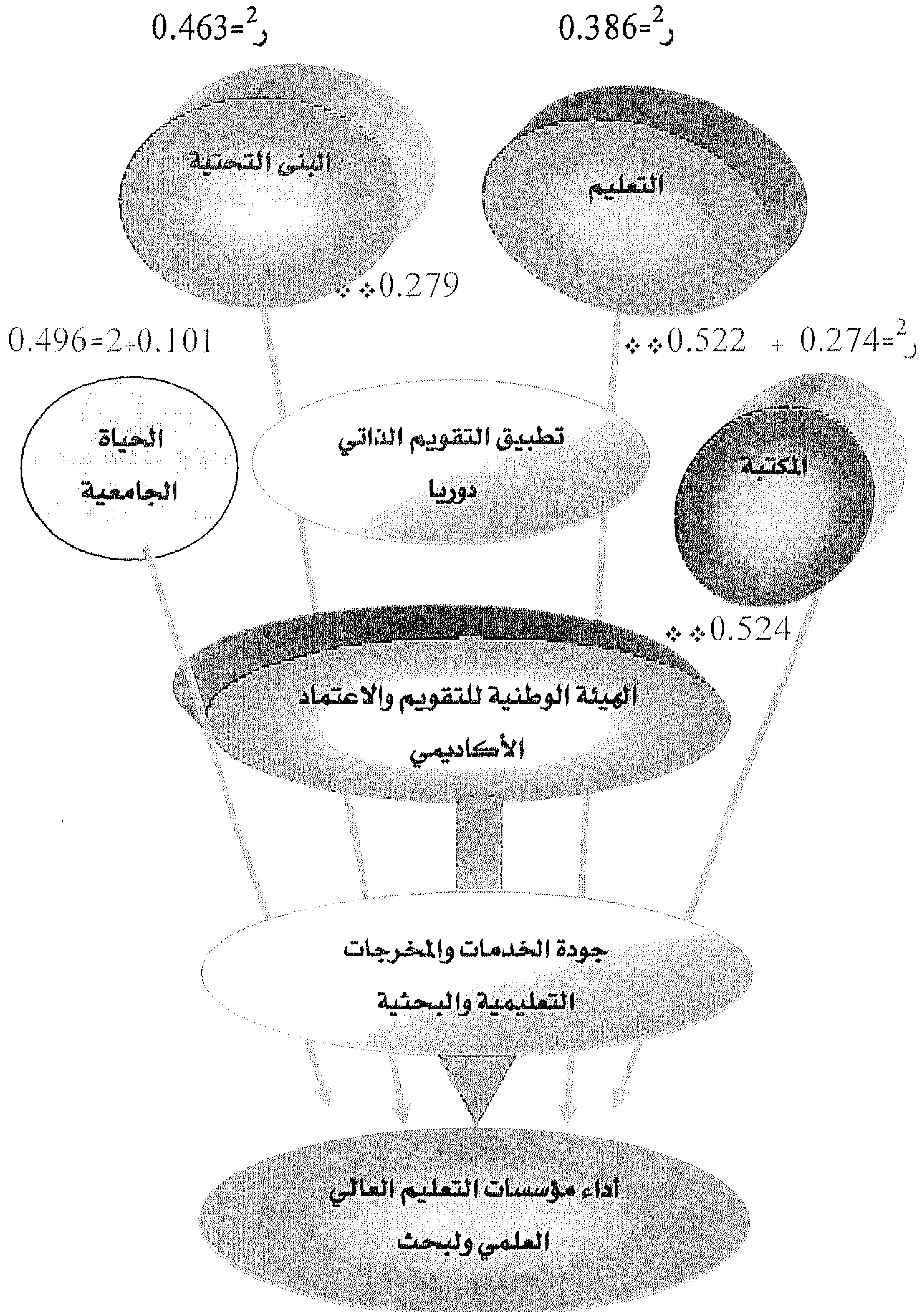
جدول رقم(62)

نتائج الانحدار المتدرج لمتغيرات النموذج المقترح الخاص بطلاب الدراسات العليا

المتغيرات	T المحسوبة	P	الدلالة
الثابت	3.191	.	.
المكتبة	6.6262	*0.000	جوهرية
التعليم	4.781	*0.000	جوهرية
البنى التحتية	4.265	*0.000	جوهرية
الحياة الجامعية	2.881	*0.005	جوهرية

*: النموذج معنوي عند مستوى ∞=0.01

وعليه تجد الباحثة أن أفضل النماذج السابقة المختبرة هو النموذج الرابع حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.496) والذي يتضمن أربع متغيرات فقط هي (المكتبة، التعليم، البنى التحتية والحياة الجامعية)، والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (14)

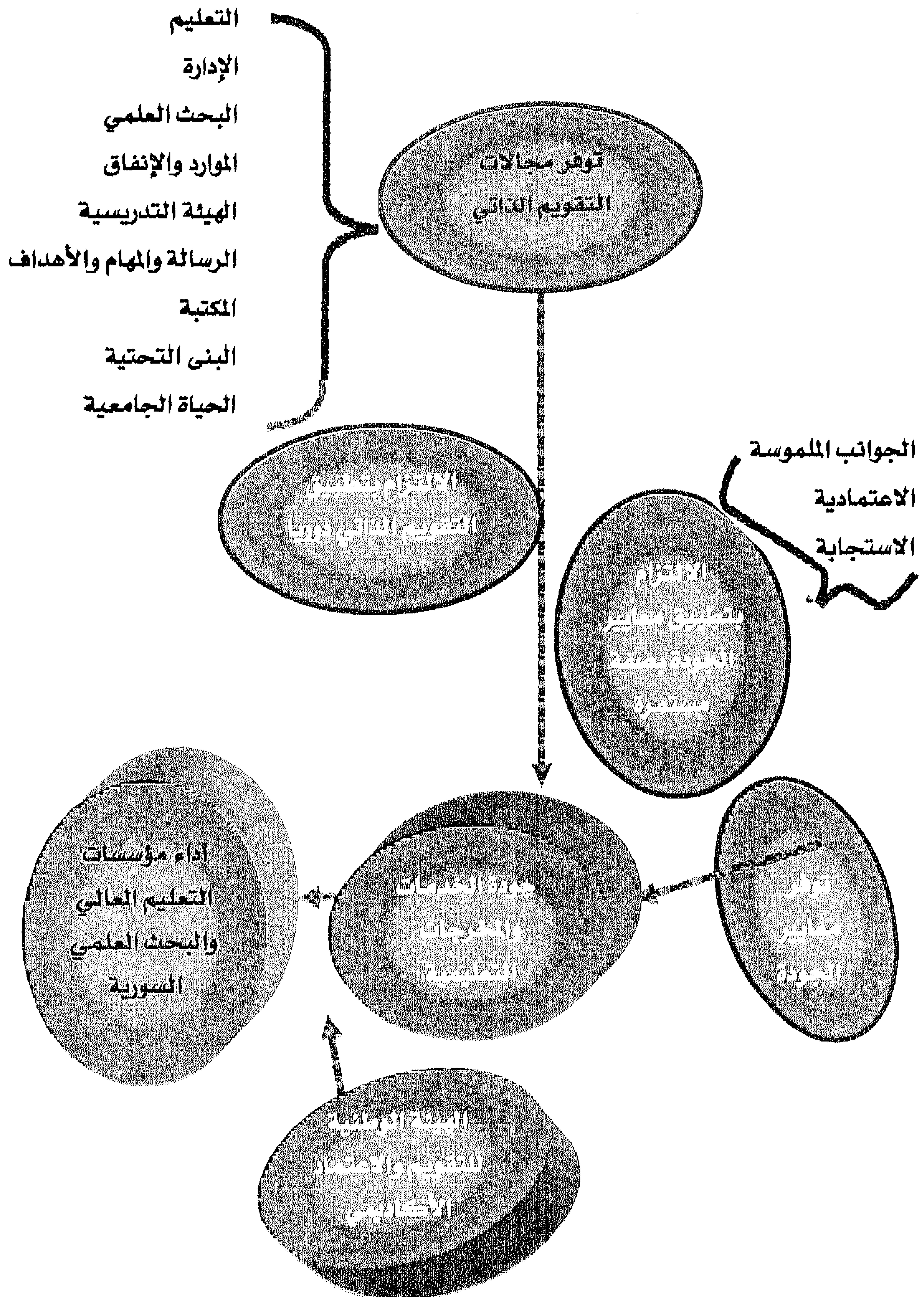
الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية والخاص بطلاب الدراسات العليا ومعاملات الارتباط والتحديد بين المتغيرات.

ثانياً- معايير الجودة:

في هذا الجزء المتعلق بمعايير الجودة المدروسة، قامت الباحثة سابقاً باختبار مدى أهمية توفر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية وضرورة الالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عند اختبار الفرض السابع في الفصل الخامس كما هي موضحة بالشكل رقم (11)، وقد تبين من خلال دراسة معامل الارتباط بيرسون ما يلي:

1. وجود علاقة ارتباط جوهرية بين معايير الجودة المتوفرة في المؤسسات التعليمية والبحثية والمتعلقة بـ(الجوانب الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة) وبين وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وذلك في سبيل الارتقاء بمستوى جودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة وبالتالي أداء الجامعات والمؤسسات التعليمية والبحثية.
2. عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين معايير الجودة المتوفرة في المؤسسات التعليمية والبحثية والمتعلقة بـ(الأمان والتعاطف) وبين وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

استنادا إلى ما سبق تلخص الباحثة الدراسة باقتراح الإطار التالي لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية والمتمثل بالشكل التالي:



الشكل رقم (15)

الإطار المقترح لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية.

مزايا تطبيق الإطار المقترح (إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية) في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية:

إن تطبيق نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية وفق الإطار المقترح السابق في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي سيساعد في تحقيق ما يلي:

1. تكوين ثقافة جديدة في الجامعة يمكن تسميتها بثقافة الجودة في التعليم، هدفها التحسين المستمر في جميع أقسام وكليات الجامعة.
2. إبراز العمل الجامعي وتحسين الاتصالات وتكامل الأنشطة وبناء الإحساس بالولاء للجامعة والشعور بالمسؤولية لدى العاملين (العلميين وغير العلميين) في الجامعة.
3. زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس والإداريين (العملاء الداخليين) وتطوير كفاءة أدائهم من خلال إقامة ورش عمل وبشكل منتظم في الجامعة.
4. تحسين رضا الطلاب (العملاء الخارجيين) وزيادة ثقتهم بمستوى جودة خدمة التعليم المقدمة لهم من قبل الجامعة وكلياتها المختلفة.
5. تقليل عدد الطلبة المتسربين من الجامعة.
6. تحقيق رضا سوق العمل من خلال تلبية احتياجاتهم من مخرجات (الخريجون) التعليم العالي من مهن مختلفة وزيادة كفاءة المتخرج.
7. تحسين جودة خريجي الجامعة بما يساهم في زيادة الطلب على مخرجاتها.
8. تحسين المركز التنافسي للجامعة.
9. تعظيم دور الجامعة في التنمية الاقتصادية وتطوير المجتمع المحيط بها.
10. نشر الديمقراطية داخل الجامعة عن طريق المشاورات وتبادل الآراء بهدف تحسين الإدارة وتقييم الأداء الجامعي.
11. القضاء على الروتين الإداري والبيروقراطية العقيمة التي أفسدت الجامعة والتعليم العالي وأضرّت بالعملية التعليمية.

المبحث الثاني

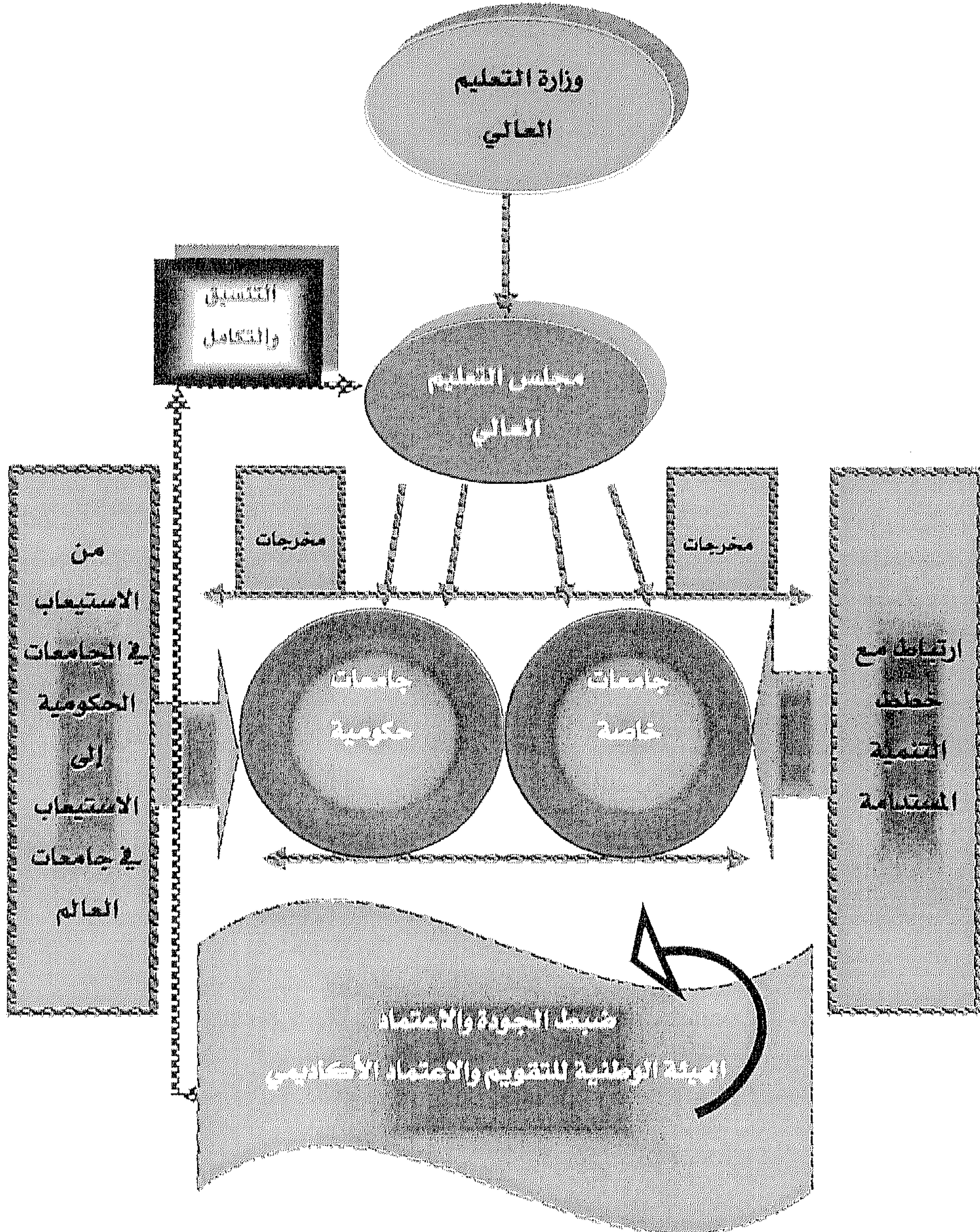
التوصيات

استنادا إلى نتائج الدراسة الميدانية توصي الباحثة بما يلي:

أولاً- في مجال التعليم العالي:

- إتباع الطرق الحديثة في التدريس والمحاضرات واعتماد التعليم المعتمد على البحث والمشاركة من أجل زيادة التحصيل المعرفي وتطوير العقل النقدي لدى الطالب.
- تطوير المناهج التعليمية والخطط الدرسية بشكل مستمر.
- تهيئة ودعم البيئة التمكينية التي تشجع الأساتذة على التدريس.
- الانتقال من استيعاب الجامعات الحكومية المحلية للطلاب إلى الاستيعاب في جامعات العالم.
- اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتوفير استقلالية الجامعات والاستقلالية المالية لمراكز أبحاثها.
- التركيز على تنفيذ البرامج العلمية المحققة لعوائد اقتصادية حقيقية تخدم خطط التنمية المستدامة.
- معرفة كيفية التعامل مع الجامعات الخاصة ووضع قواعد محددة وملزمة لاعتمادها.

والشكل التالي يوضح ويلخص ما تم ذكره:



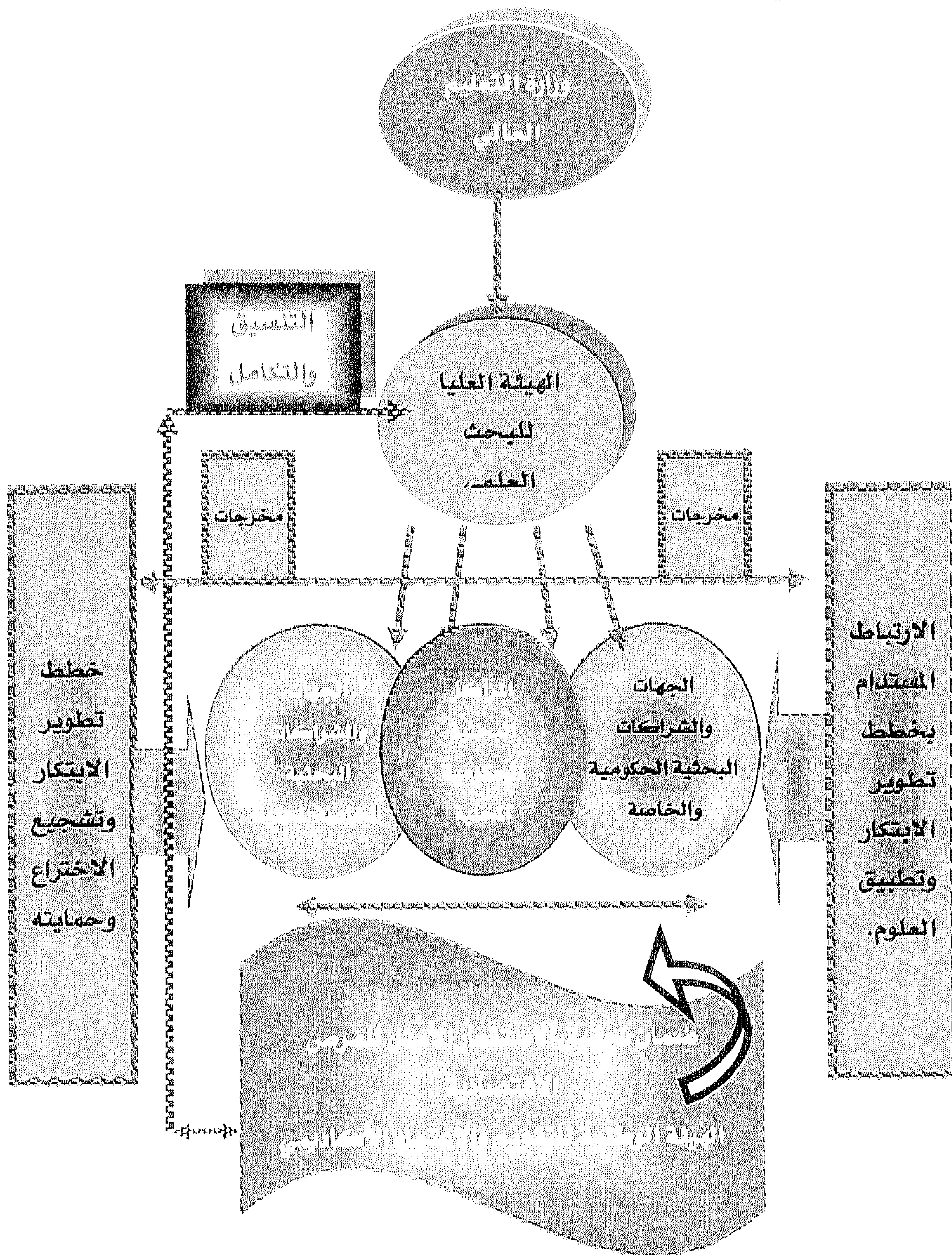
الشكل رقم (16)

ملامح الشكل المقترح لقطاع التعليم العالي في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

ثانياً- في مجال قطاع العلم والبحث العلمي:

- وضع إستراتيجية واضحة لدور العلم والبحث العلمي بالشكل الذي يجعله يواكب اتجاه حركة المجتمع السوري وحاجاته.
- توفير الحرية الفكرية والحراك الأكاديمي للباحثين العلميين والتركيز على ضرورة الفصل بين الوظيفة التدريسية والوظيفة البحثية بالنسبة للمتفرغين منهم للبحث العلمي.
- حماية جامعاتنا ومؤسساتنا البحثية من هجرة الأدمغة الكفوءة وذلك بتهيئة الظروف والإمكانيات والبيئة المشجعة لها وتشجيع الفرق البحثية المتكاملة.
- توطيد علاقات التنسيق والتكامل بين الجهات المعنية بالبحوث العلمية والتطوير على المستوى الوطني، بالإضافة إلى تفعيل الروابط بين مؤسسات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى (ربط البحث العلمي بالإنتاج).
- رفع نسبة الإنفاق على البحث العلمي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي.
- تشجيع طلبة الدراسات العليا الذين يتدربون على البحث العلمي للاستفادة منهم كقوة عاملة نشطة في مشاريع البحث العلمي التي يشرف عليها أساتذتهم.
- ضرورة التركيز على مساهمة القطاع الخاص ودوره في البحث العلمي.

والشكل التالي يوضح ويلخص ما تم ذكره:



الشكل رقم (17)

ملامح الشكل المقترح لقطاع العلم والبحث العلمي في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

ثالثاً- في مجال الإطار المقترح: تطبيق الإطار الذي قدمته الباحثة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية من خلال:

1. اعتماد وتطبيق التقويم الذاتي المستمر وذلك بالتركيز على:

- التعليم.
- الإدارة.
- البحث العلمي.
- الموارد والإنفاق.
- شؤون الهيئة التدريسية.
- الرسالة والمهام والأهداف.
- المكتبة.
- البنى التحتية.
- الحياة الجامعية.

2. توفير وتطبيق معايير الجودة المدروسة التالية:

- الجوانب الملموسة.
- الاعتمادية.
- الاستجابة.

3. الاستفادة من التجارب الوطنية والدولية وأيضا من الخبرات العربية والأجنبية المستقطبة في مجال إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بعد الأخذ بعين الاعتبار اختلافات البيئة والثقافة والظروف الخاصة بالقطر العربي السوري والإمكانيات والموارد المادية والبشرية المتوفرة فيه والجاهزية للتغيير ومقتضيات التطور والتنمية في المنطقة والمستجدات العالمية.

4. تهيئة الظروف المساعدة على إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والمتمثلة بـ:

- الالتزام بشروط الانتساب لعضوية الهيئة وعدم التساهل أو التسامح فيها والعقوبات المفروضة.
- الالتزام بشروط الانتساب للأجهزة الرئيسية للهيئة كماً وكيفاً.
- التحديد والالتزام بالوظائف والمسؤوليات والصلاحيات الملقاة على عاتق أجهزة الهيئة.
- تنويع مصادر تمويل مشاريع وبرامج الهيئة.
- تحديد تبعية الهيئة لجهة ذات سلطة ملزمة ومسؤولة وبعيدة عن المصالح الشخصية والمتبادلة.
- تأمين وتوطيد العلاقات الخارجية للهيئة مع هيئات ومنظمات عربية وعالمية.

5. إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في القطر العربي السوري وذلك لما تحققه من مهام وأهداف هامة بحاجة إليها.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تقوم بدور المظلة التي يقع على عاتقها الإلمام وبشكل كامل ومباشر بكل أعباء النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي وهذا ما يرتب على جميع المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث العلمية مساندة عمل هذه الهيئة وتقديم الدعم والتواصل معها لإنجاح أهدافها وتنفيذ مهامها ووظائفها بدرجة عالية الجودة وصولاً إلى مخرجات تعليمية وبحثية منافسة.

رابعاً- رفع درجة الثقة والإيمان بفعالية تطبيق أنظمة الجودة وبقدرتها على إنجاز ما هو متوقع منها عند تطبيقها بوعي وإخلاص وكما يجب أن يكون في المؤسسات التعليمية والبحثية ولعلّ هذا أخطر ما تعانيه مؤسساتنا التعليمية والبحثية، وهنا يجب التأكيد على دور الإدارة العليا بشكل خاص في هذه المؤسسات لما لها من تأثير كبير وهام في تفعيل كل ما تمّ طرحه والحديث عنه في هذا السياق.

الملاحق

1. الملحق رقم (1): استمارة استقصاء موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية.
2. الملحق رقم (2): استمارة استقصاء موجهة لطلاب الدراسات العليا.

ملحق رقم (1)
استمارة استقصاء تتعلق بموضوع
إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية
في مؤسسات التعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة أعضاء الهيئة التدريسية:

تحية طيبة وبعد:

هدفنا من البحث إجراء دراسة علمية حول إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي.

لذا نرجو تعاونكم البناء في الإجابة على مفردات هذا الاستقصاء وفق قناعاتكم الفعلية، آملين الإجابة بكل موضوعية حيث أن البيانات الواردة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن تعاونكم يعدّ أساسا لإنجاح هذا الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

الباحثة

أولاً- بطاقة تعريف:

1. الكلية:......................
2. القسم:......................
3. الجنس:......................
4. العمر: ( ) أقل من 30 سنة.

( ) من 30 . أقل من 40 سنة.

( ) من 40 . أقل من 50 سنة.

( ) من 50 . أقل من 60 سنة.

( ) أكثر من 60 سنة.

5. المستوى الأكاديمي: ( ) مدرس.   ( ) أستاذ مساعد.   ( ) أستاذ.

6. عدد سنوات الخبرة: ( ) أقل من خمس سنوات.

( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.

( ) من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة.

( ) من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة.

( ) أكثر من 20 سنة.

ثانياً- فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة ببعض مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة في كليتكم، يرجى إعطاء تقدير عن مدى موافقتكم أو عدم موافقتكم عن كل عبارة بما يماثل الموقف داخل الكية التي تعمل فيها وذلك بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي يتفق مع رأيك تماما.

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
الرسالة والمهام والأهداف					
1. تتبنى الكلية رسالة مكتوبة وواضحة للجميع.					
2. هناك مهام واضحة للكلية منصوص عليها لتحقيق هذه الرسالة.					
3. هناك أهداف محددة تعمل الكلية على تحقيقها بما ينسجم مع رسالتها.					
4. يوجد للكلية خطط واضحة مكتوبة لتحقيق هذه الأهداف.					
الإدارة					
5. هناك هيكل تنظيمي أكاديمي معتمد في الكلية.					

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
6. هناك صلاحيات واضحة ومحددة للإدارة العليا.					
7. هناك قواعد وإجراءات منصوص عنها لصنع القرارات في الكلية.					
8. هناك نظام معلومات يلبي حاجات اتخاذ القرارات.					
9. هناك دليل توصيف لمهام الوحدات الإدارية في الكلية.					
شؤون الهيئة التدريسية					
10. إن الشروط والإجراءات المتبعة في الاختيار والتعاقد والتعيين مع أعضاء الهيئة التدريسية مناسبة.					
11. إن الشروط والإجراءات المتبعة في ترفيع أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة لأخرى علمية وموضوعية.					

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
12. إن نظام رواتب أعضاء الهيئة التدريسية المتبع في الكلية مناسب.					
13. تطبق الكلية نظاما للحوافز على الأكاديميين.					
14. تقييم الكلية النظام المتبع لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية بصورة دورية حسب المستجدات الحاصلة.					
15. تبذل الكلية جهود حثيثة لتطوير الكفاءات والمهارات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية.					
16. يقوم أفراد الهيئة التدريسية بإعداد توصيف لمحتوى المواد التعليمية التي يدرسونها.					

العبارة / درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
17. تبذل الكلية جهودا واضحة لتقدير الكفاءات والمهارات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية.					
التعليم					
18. يعد النظام التدريسي الذي تتبعه الكلية مناسب.					
19. توفر الكلية تخصصات يتطلبها سوق العمل.					
20. إن برامج الدراسات العليا المتبعة في الكلية مناسبة لاحتياجات سوق العمل.					
21. تأخذ الكلية معايير واضحة لإقرار المنهج الدراسي لكل تخصص.					

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
	5	4	3	2	1
22. تتم مراجعة المناهج الدراسية للتخصصات في الكلية وتطويرها بشكل منتظم وحسب المستجدات الحاصلة.					
23. تضع الكلية تصور محدد حول أساليب التدريس التي ينبغي على أعضاء الهيئة التدريسية اعتمادها .					
24. تتبع الكلية سياسة واضحة حول تقويم تعلم الطلاب في المقررات الدراسية بصفة دورية.					
البحث العلمي					
25. يتوفر في الكلية قواعد معلومات للتعرف على الأبحاث العلمية المعدة والمنجزة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.					
26. تتبع الكلية سياسة واضحة فيما يخص البحث العلمي					

العبارة / درجة الموافقة	موافق بشدة 5	موافق 4	لا ادري 3	غير موافق 2	غير موفق بشدة 1
27. تستخدم الكلية أساليب فعالة لتنمية مهارات البحث العلمي لطلبتها.					
28. تقييم الكلية بشكل دائم مدى توافق مستوى الرسائل والأطروحات التي يعدها الطلاب مع الخطة البحثية المعتمدة في الكلية.					
29. تستخدم الكلية وسائل وأساليب لتنشيط البحث العلمي.					
الموارد المالية والإنفاق					
30. يُعد نظام الإدارة المالية والمحاسبية المعمول به في الكلية مناسبا لتحقيق رسالتها ومهامها.					
31. تغطي حصة الكلية من الموارد المالية المخصصة لها كافة احتياجاتها.					
32. يتم توزيع حصة الكلية من الموارد المالية على أوجه الإنفاق وبحسب الأولوية.					

ثالثاً- فيما يلي مجموعة من العبارات حول جودة الخدمة التعليمية المقدمة في كلياتكم:

أرجو التفضل بملأ البيانات داخل هذا النموذج وذلك بتحديد مدى الأهمية وجودة أداء الخدمة المقدمة في الكلية وذلك بوضع إشارة (X) وذلك حتى نتمكن من تحسين الخدمة باستمرار حتى تنال رضاكم.

العبارات	مدى الأهمية					جودة أداء الخدمة				
	مهم جدا	مهم	لا أدري	غير مهم	غير مهم على الإطلاق	ممتاز	جيد	متوسط	رديء	رديء جدا
أولاً: الجوانب الملموسة										
1. جاهزية المدرجات والقاعات والمختبرات وورش العمل.										
2. التصميم والتنظيم الداخلي للمباني والمختبرات وورش العمل.										
3. توفر المعدات والأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية اللازمة.										
4. حداثة الأجهزة والمستلزمات والأدوات المخبرية المطلوبة.										
ثانياً: الاعتمادية										
5. الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية للطلاب.										
6. الدقة والأمانة في نقل المعلومات.										
7. توافر التخصصات العلمية الحديثة.										
8. الحرص على تقديم المعلومات الحديثة والمفيدة.										
9. توثيق المعلومات المقدمة والمطروحة.										
ثالثاً: الاستجابة										
10. تقديم الخدمة التعليمية في الوقت المناسب.										
11. الاستجابة الفورية لاحتياجات الطلاب مهما كانت درجة الانشغال.										
12. الاستعداد الدائم للأكاديميين العلميين للتعاون مع الطالب.										

العبارات	مدى الأهمية					جودة أداء المهمة				
	مهم جدا	مهم	لا أدري	غير مهم	غير مهم على الإطلاق	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيفة	ضعيفة جدا
13. السرد الفوري على الاستفسارات والشكاوى.										
14. إخبار الطلاب بالضبط عن موعد تقديم الخدمة التعليمية والانتهاء منها.										
رابعاً: الأمان										
15. الشعور بالأمان في التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.										
16. المعرفة والمهارة المتخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية.										
17. التحلي بالصبر وحسن الخلق لدى أعضاء الهيئة التدريسية.										
18. استمرارية متابعة حالة الطلاب والخريجين.										
19. سرية المعلومات الخاصة بالطلاب.										
20. دعم وتأييد الإدارة العليا لأعضاء هيئة التدريس لأداء واجباتهم بكفاءة.										
خامساً: التعاطف										
21. تفهم احتياجات الطلاب.										
22. وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية.										
23. ملاءمة ساعات التدريس والوقت المخصص لتقديم الخدمة التعليمية للطلاب.										
24. العناية الشخصية بكل طالب.										
25. تقدير ظروف الطالب والتعاطف معه.										
26. الروح المرحة والصداقة في التعامل مع الطلاب.										

رابعاً- فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بعلاقة التقويم الذاتي مع وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، يرجى إعطاء تقدير عن مدى موافقتكم أو عدم موافقتكم عن كل عبارة بما يماثل الموقف داخل الكلية التي تعمل فيها وذلك بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي يتفق مع رأيك تماما.

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
1. يتوقف توفر مجالات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية والبحثية على وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.					
2. إن الالتزام بتطبيق مجالات التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي السورية يرتبط بوجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.					
3. إن توفر مجالات التقويم الذاتي والالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي يؤثر على أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.					

خامساً- فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بعلاقة معايير الجودة مع وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، يرجى إعطاء تقدير عن مدى موافقتكم أو عدم موافقتكم عن كل عبارة بما يماثل الموقف داخل الكلية التي تعمل فيها وذلك بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي يتفق مع رأيك تماما.

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
	5	4	3	2	1
1. يتوقف توفر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية والبحثية على وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.					
2. إن الالتزام بتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي السورية يرتبط بوجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.					
3. إن توفر معايير الجودة والالتزام بتطبيقها في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي يؤثر على أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية.					

الملحق رقم (2)

استمارة استقصاء تتعلق بموضوع:

إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية

في مؤسسات التعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب:

تحية طيبة وبعد:

هدفنا من البحث إجراء دراسة علمية حول إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي.

لذا نرجو تعاونكم البناء في الإجابة على مفردات هذا الاستقصاء وفق قناعاتكم الفعلية، آملين الإجابة بكل موضوعية حيث أن البيانات الواردة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن تعاونكم يعدّ أساسا لإنجاح هذا الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير.

الباحثة

أولاً . بطاقة تعريف:

1. الكلية:.......................
2. القسم:.......................
3. الجنس:.......................
4. العمر: ( ) أقل من 20 سنة. ( ) من 20. أقل من 30 سنة.

( ) من 30. أقل من 40سنة. ( ) من 40. أقل من 50 سنة.

( ) أكثر من 50 سنة.

ثانياً- فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة ببعض مجالات التقويم الذاتي ذات الارتباط بجودة الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة في كليتكم، يرجى إعطاء تقدير عن مدى موافقتكم أو عدم موافقتكم عن كل عبارة بما يماثل الموقف داخل الكية التي تدرس فيها وذلك بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي يتفق مع رأيك تماما.

العبارة / درجة الموافقة	موافق بشدة 5	موافق 4	لا ادري 3	غير موافق 2	غير موفق بشدة 1
شؤون الطلاب					
1. تقوم الكلية بتعريف طلابها على تخصصاتها ونظامها الدراسي وتعمل على تطوير هذه المعلومات عند حدوث أي جديد.					
2. لدى الكلية نظام معلومات كامل عن طلابها، ويتم تطويره باستمرار.					
3. يتوافر في الكلية وحدة إدارية ترعى شؤون طلابها بشكل مناسب.					
4. يتوافر في الكلية وحدة إدارية مختصة تعنى بمتابعة الخريجين بشكل مناسب.					
الحياة الجامعية					
5. تقوم الكلية بتنظيم الحياة الجامعية للطلاب من خلال (النشاطات، الخدمات، الهيئات الطلابية..).					
6. تعنى الكلية بتوفير النشاطات الطلابية.					
7. تسعى الكلية لتنشيط التفاعل بين الطلب وأعضاء الهيئة التعليمية خارج أوقات التدريس.					

العبارة / درجة الموافقة	موافق بشدة 5	موافق 4	لا أدري 3	غير موافق 2	غير موفق بشدة 1
8. تقيس الكلية مستوى رضا الطلاب عن الأداء التعليمي والإداري والحياة الجامعية باستمرار.					
المباني والمرافق والتجهيزات					
9. يعتبر مبنى الكلية ملائما للأغراض المخصصة له.					
10. تعتبر المرافق المتوفرة في الكلية ملائمة للأغراض المخصصة لها.					
11. تتوفر في هذه المرافق شروط السلامة والصحة العامة من إضاءة وتهوية وتكييف.					
12. تعتبر الأجهزة والمعدات المتوفرة في الكلية كافية ومناسبة.					
المكتبة					
13. ملاءمة موقع مكتبة الكلية.					
14. ملاءمة مساحة مكتبة الكلية.					
15. كفاية المقاعد المتوفرة في المكتبة.					
16. توافر شروط الصحة والسلامة في مكتبة الكلية.					
17. تتناسب محتويات مكتبة الكلية مع طبيعة عمل الكلية/الفرع والتخصصات القائمة فيها.					
18. يستخدم الحاسوب في إدارة أعمال مكتبة الكلية.					

العبارة / درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موفق بشدة
	5	4	3	2	1
19. يتوفر في مكتبة الكلية أدوات المشاهدة اللازمة كالأقراص الحاسوبية والميكروفيلم والأشرطة.					
20. توفر مكتبة الكلية خدمات شبكة الانترنت.					
21. هناك تعاون بين مكتبة الكلية وكليات أخرى داخل الجامعة أو خارجها.					
22. إن عدد العاملين في المكتبة ومستوى كفاءتهم وخبرتهم مناسبة للعمل فيها.					
التعليم					
23. يعد النظام التدريسي الذي تتبعه الكلية مناسب.					
24. توفر الكلية تخصصات يتطلبها سوق العمل.					
25. إن برامج الدراسات العليا المتبعة في الكلية مناسبة لاحتياجات سوق العمل.					
26. تأخذ الكلية معايير واضحة لإقرار المنهج الدراسي لكل تخصص.					

درجة الموافقة / العبارة	موافق بشدة 5	موافق 4	لا أدري 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1
27. تتم مراجعة المناهج الدراسية للتخصصات في الكلية وتطويرها بشكل منتظم وحسب المستجدات الحاصلة.					
28. تضع الكلية تصورا محددا حول أساليب التدريس التي يفترض بأعضاء الهيئة التدريسية اعتمادها.					
29. تتبع الكلية سياسة واضحة حول تقويم تعلم الطلاب في المقررات الدراسية بصفة دورية					

ملخص البحث

الملخص:

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر وتطبيق مجالات التقويم الذاتي ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية كمؤشرات على جودة الخدمات التعليمية والبحثية وعلى أداء المؤسسات في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي استنادا إلى آراء عينة ممثلة من آراء أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية السورية.

جاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

1. تدني مستوى تطبيق مجالات التقويم الذاتي المتمثلة بـ: الرسالة، شؤون الهيئة التدريسية، التعليم، البحث العلمي والموارد والإنفاق، أما المجال السادس للإدارة فكان مستوى التطبيق فيه متوسطا وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريس.
2. وجود اختلافات جوهرية تعزى إلى العمر والمستوى الأكاديمي ومستوى الخبرة والنوع وبدرجة ضعيفة بالنسبة للكلية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية نحوى مدى تطبيق مجالات التقويم الذاتي الست ذات العلاقة.
3. وجود اختلافات جوهرية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية والبحثية المتوقعة والمقدمة فيما يخص معايير الجودة المتمثلة بـ: الجوانب الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان والتعاطف ووجود اختلافات جوهرية بين هذه الآراء تعزى إلى الكلية والخبرة والمستوى الأكاديمي.

بالاستناد إلى تلك النتائج اقترحت الدراسة إطارا نظميا مكونا من مدخلات وإجراءات ومخرجات وتغذية راجعة لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية.

تمحورت توصيات الدراسة حول تبني السبل والركائز المفضية إلى تجويد الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية، وتطبيق الإطار المقترح وإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

كلمات مفتاحية:

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، التعليم العالي والبحث العلمي، مجالات التقويم الذاتي، معايير الجودة، إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية.

ABSTRACT:

The study aimed at getting acquaintance with the extent of the availability and application of the self-assessment fields and the quality standards in the Syrian Higher Education and Scientific Research Institutions, as indications to the quality of the educational and research services and the Institutions' performance in the light of the existence of a National Commission for Academic Accreditation and Assessment, based on the viewpoints of a specimen represented by the viewpoints of the Teaching Staff Members and the Postgraduate Students in the Syrian Public Universities.

The most important results of the Study came as follows:

1. Depreciation of the application level of the self-assessment fields, represented in: the Dissertation, Teaching Staff Affairs, Teaching, Scientific Research, Resources and Expenditure. As for the sixth field of Management, the application level therein was medium according to the viewpoints of the Teaching Staff Members.
2. The existence of essential differences attributed to the age, academic level, experience level and type, and slightly as for the Faculty, among the viewpoints of the Teaching Staff Members about the extent of applying the relevant six self-assessment fields.
3. The existence of essential differences among the viewpoints of the Teaching Staff Members regards the quality of the expected and presented educational and research services about the quality standards represented in the tangible aspects, reliability, response, safety and sympathy, and the existence of essential differences among these viewpoints attributed to the Faculty, experience and academic level.

4. Depreciation of the application level of the self-assessment fields, represented in Students Affairs, University Life, Infrastructure, Library and Education, according to the viewpoints of the Postgraduate Students.
5. The existence of essential differences attributed to the Faculty and age, and slightly to the type, among the viewpoints of the Postgraduate Students about the extent of applying the relevant five self-assessment fields.
6. The non-existence of essential differences between the viewpoints of the Teaching Staff and the viewpoints of the Postgraduate Students about the extent of applying the assessment field related to education.
7. The existence of a relation of moral indication between the availability extent of the self - assessment fields (except the Management) and the existence of National Commission for Academic Accreditation.
8. The existence of a relation of moral indication between the availability extent of quality standards and the existence of National Commission for Academic Accreditation.

Based on those results, the study suggested a organizational framework consisting of inputs, procedures, outputs and feedback for managing the quality of the educational and research services in the Syrian Higher Education Institutions.

The Study's recommendations pivoted round adopting the methods and foundations that lead to improving the educational and research services in the Syrian Higher Education and Scientific Research Institutions, and applying the proposed framework that includes the creation of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment.

Keywords National Commission for Academic Accreditation and Assessment, Higher Education and

Scientific Research, Self-Assessment Fields, Quality Standards, Managing the Quality of Educational and Research Services.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1) الكتب:

1. الأمين، عدنان، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الدار البيضاء، 2005.
2. البدري، عبد الرحيم محمد، مشكلات التعليم الجامعي والعالي في الجماهيرية العظمى، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2006.
3. بازرعة، محمد صادق، بحوث التسويق للتخطيط والرقابة، دار النهضة العربية، 1995.
4. حلبوب، محمد حسين، تقييم الأداء الإداري والتعليمي لكليات الإدارة والتجارة في الجامعات اليمنية، نموذج كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن، صنعاء، 2003.
5. رمضان، صلاح السيد عبده، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
6. طعيمة، رشدي، الجودة الشاملة في التعليم- بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد-الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006.
7. عبد الحق، رمزي أحمد، تقييم أداء الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، الإسكندرية، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، 2007.

2) الرسائل العلمية:

1. سلام، صلاح حسن علي، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، القاهرة، 2003.

2. الغول، سهام، التعليم الجامعي والتنمية في المجتمع المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، 1993.
3. طرابلسية، شيراز محمد عشير، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي بالتطبيق على جامعة تشرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة تشرين، اللاذقية، 2003.
4. يونس، سهام مصطفى، تخطيط القوى العاملة من أعضاء هيئة التدريس ومشكلاته في الجامعات المصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، القاهرة، 1991.

3) الندوات والمؤتمرات:

1. أبو سنينة، ربحي، الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله، 2004.
2. الجمال، أحمد، التقييم الذاتي في الجامعات اللبنانية، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع: "معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي"، عمان، الأردن، 2006.
3. الحجار، رائد، التجربة اليابانية في الاعتماد وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي والدروس المستفاد منها، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم العالي، البحرين، 2005.
4. الزبيدي، كامل علوان، الجودة الشاملة ودورها في تقييم مؤسسات التعليم العالي حاضرا ومستقبلا، ندوة "التعليم العالي -رؤية شاملة- دورة للارتقاء بخطط التنمية"، دمشق، سوريا، 2003.
5. الظرافي، أحمد، إطار لتقييم إستراتيجية مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد المقررة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية العربية اليمنية، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل المتخصصة الأولى حول تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، حلب، 2003.

6. الوادي، محمود، ضمان الجودة: صياغة المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتفاع بمستوى أدائها، مؤتمر "ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية"، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، 2003.

7. بشارة، جبرائيل، اتجاهات وتجارب عالمية وعربية في تقويم الأداء الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثائق مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006.

8. حسن محمد، فتحية، ملاحظات أولية حول الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، ندوة معايير الترخيص وأسس التقييم في مؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط، المغرب، 1998 .

9. ربيحات، إبراهيم، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006.

10. سلامة، رمزي، معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تنظمها وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان حول إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، بيروت، 2004.

11. عبد الغفور، حسام، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، تجربة العراق، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 2001.

12. فاطمة، محمد، إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صنعاء، اليمن، 2005.

4) الدوريات والمجلات:

1. النعيمي، تيسير النهار، الدورة التدريبية لتنمية كفايات العاملين في المناهج والتقويم التربوي، اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة أبناء، العدد 15، 2005.
2. شحاتة، حسن، التدريس والتقييم، دراسة ميدانية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 78، 2001.
3. شحاتة، حسن، التقييم الذاتي . دراسة ميدانية/ التعليم الجامعي والتقييم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2001.

5) ورق العمل:

1. الأمين، عدنان، تقرير عن: "جدوى تهدف إلى تقديم اقتراحات حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية"، دمشق، سورية، 2006.
2. الجسر، سمير، إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان، ورقة عمل غير منشورة، لبنان، 2004.
3. الحسن، كرمة، دور مواصفات التقييم في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة والتحسين المستمر، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
4. الحولي، عليان، تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.
5. الصاحب، محمود، تطبيق الآيزو9000 في كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات، ورقة عمل منشورة، جامعة بوليتيكنيك، فلسطين، 2004.
6. العايدي، حاتم، تقييم برامج هندسة الحاسوب وعلوم الحاسوب في الجامعة الإسلامية، ورقة عمل غير منشورة، لبنان، 2004.
7. القرق، محمود، آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

8. الموسوي، نعمان محمد صالح، بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي، عمان، الأردن، 2006.

9. الميمي، أسامة، الجودة في الجامعات: الإجراءات والممارسات، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

10. رسلان، يسري عبد الحميد، المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب.. النظرية والواقع، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، مصر، 2007.

11. سركيس، فيروز ، هيئات الاعتماد في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

12. سلامة، رمزي، معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.

13. شاهين، جميل عبد الفتاح، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.

14. عبد اللطيف، مسرة، إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان، ورقة عمل منشورة، وزارة التعليم العالي، مسقط، 2002.

15. مخلوف، شادية، تجربة جامعة القدس المفتوحة في ضبط النوعية والجودة، ورقة عمل غير منشورة، فلسطين، 2004.

16. مصطفى، عبد السميع، الاعتماد التربوي، مفاهيم ومعايير، ورقة عمل مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2005.

17. ناصر، أكرم، دراسة مقارنة بين تطبيق أنظمة ضمان الجودة ونظام إدارة الجودة ISO9001-2000 في التعليم العالي، ورقة عمل منشورة، سورية، 2004.

18. نحاس، جورج، المستلزمات الأكاديمية لجودة التعليم، ورقة عمل منشورة، لبنان، 2004.
19. نشوان، جميل، تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل غير منشورة، لبنان، 2004.
20. نصر، وضاح، نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وتجربة الجامعة الأمريكية في بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2006.

6) التقارير:

1. التقرير الختامي لورشة العمل حول: "تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي"، حلب، سورية، 2003.
2. تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، UNDP، وزارة التعليم العالي، دمشق، سورية، 2003.
3. تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائيUNDP، مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، تطبيق أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي، كلية الهندسة المعلوماتية، جامعة دمشق، سورية، 2003.
4. تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائيUNDP، مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، تطبيق أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة البعث، سورية، 2005.
5. تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، الإستراتيجية التنفيذية في التعليم العالي في سورية، دمشق، سورية، 2006.
6. تقرير بعثة المفوضية الأوروبية في سورية، مشروع الاتحاد الأوروبي لتطوير التعليم العالي في سورية، "ميدا 2" مشروع ضمان جودة التعليم العالي، دمشق، سورية، 2007.

7. تقرير برنامج تمبوس، جودة الإدارة الجامعية والاستقلالية المؤسساتية، المكتب الوطني لتمبوس، وزارة التعليم العالي، دمشق، سورية، 2007.
8. تقرير وزارة التعليم العالي السورية، تأسيس أنظمة ضمان الجودة وفق النتائج في الجامعات السورية، مسودة ورقة عمل مقدمة من قبل المجلس الثقافي البريطاني، حلب، سورية، 2007.
9. تقرير وزارة التعليم العالي، التعليم العالي في عهد السيد الرئيس بشار الأسد 2000 2007، دمشق، سورية، 2007.

7) المنظمات والهيئات واللجان:

1. الخطة الخمسية العاشرة، دمشق، سورية، 2006.
2. اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالمرسوم رقم 250 تاريخ 2006/7/10.
3. اللجنة السورية العليا للجودة، وزارة التعليم العالي، دليل التقويم الذاتي السوري، 2004.
4. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، ورقة عمل منشورة، مصر، 2004.
5. الأمين، إبراهيم، مقترح مشروع المجلس العربي لاعتماد مؤسسات التعليم العالي والاعتراف بالشهادات والدرجات العلمية الصادرة عنها، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2005.
6. العزاوي، محمد عبد الوهاب، متطلبات نظام إدارة الجودة الجامعية وفقا للمواصفات العالمية ISO 9000-2000، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنتدى الفكري العربي الأول، الموصل، العراق، 2001.
7. بسيوني، أحمد وآخرون، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية، أعضاء الاتحاد، 2001.
8. بشور، منير، ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية، نظرة إجمالية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005.

9. دليل جامعة دمشق، 2005.

10. عبد الغني، عبد الباقي، التقويم والاعتماد في التعليم العالي -المفهوم الأسس- النماذج والتجارب -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، سلسلة إصدارات الهيئة (1)، الطبعة الثانية، الخرطوم، السودان، 2004.

11. عبد المنعم، محمد عثمان، التقويم في التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، سلسلة إصدارات الهيئة (2)، الخرطوم، السودان، 2005.

المراجع الأجنبية:

1. Books:

1. Joseph f. Hair et al, Multivariate Data Analysis, USA ;prentice-Hall , INC, 1998.
2. Butterwick Nigel, OP. Cit, pp. 28-31,2000.
3. commission on Institutions of Higher Education, standards for accreditation-Massachusetts :NEAS et C,1992.
4. commission on Ins TiTuTions of Higher Education ,self – study guide Massach usetts NEAS et C,1996.
5. Brennan, J. and shah. quality assessment and institutional change; Experiences From 14 countries. Higher Education,2000.
6. VuKasovic,M. European. Student Handbook on quality Assurance in Higher Education. The National unions of students in Europe,2002.
7. Hodson, P. and Thomas, H. quality Assurance in Higher Education Fit For The new millennium or simply year 2000 campliant. Higher Education,2003.
8. Jeliazkova, Mand, westerheijden, D. systemic adaptation To a changing environment: Towards next generation of quality assurance models, Higher Education,2002.
9. Newton,J. Barriers To effective quality management and leadership: case study of Two academic departments. Higher Education,2002.
10. Garner, S. and Vice.Guidelines,2000.

2. Periodicals:

1. Coate, L.Edwin, TQM at Oregon State University, journal for Qualitz and Particition, pp. 90-101,1990.
2. Edwards, David , Total Quality Management in Higher Education Management Services, vol. 35, No.2,pp.18-20,1991.
3. Likins Peter,, Leadership, Chang and TQM, The Lehigh University Case, Public Administration Quarterly, Vo.17,No.1,pp.19-29,1993.
4. Mc Neill Richard, TQM and Northern Ariyona university, comell, Hotel and Restaurant Administration Quarterly,vol.3,No.6,p.92,1993.
5. Cyert, Richard, M,University competitveness and TQM: A plan of Action for the for the year, Public Administration Quarterly, vol. 17, No.1, pp. 10-18,1993,2000.
6. Chen et Rodgers Jaccil,, Teaching the Teachers TQM, Management Accounting, vol. 76,pp. 42-46,1995.
7. Anderson Elizabeth, High Tech. V. High Touch; A Cas Stud of TQM Implementation in Higher Education, Managing Services Quality, vol. 5, No. 2, pp.48-56,1995.
8. Jams R. Evans, What tech. V. High Touch; A Cas Study of TQM Implementation in Higher Education, Managing Services Quality, vol. 5, No. 2, pp. 48-56,1996.
9. H. R. Kells, Creating a Culture of Evaluation and self – regulation in Higher Education Organization Quality Control and Applied Statistics, vol. 41, No.3, pp. 293-295,1996.
10. pond,w. Distributed Education in the 21 st century: Implications For quality Assurance. Online Journal of Distancelearning Administration, Vol, Number II,2002.

3. مواقع الانترنت:

WWW.quds.openu

WWW.Kaau.edu.sa

WWW.ngaaa-org-sa

www.iFLa.org

www .unesco.org/iau

www.aucc.ca

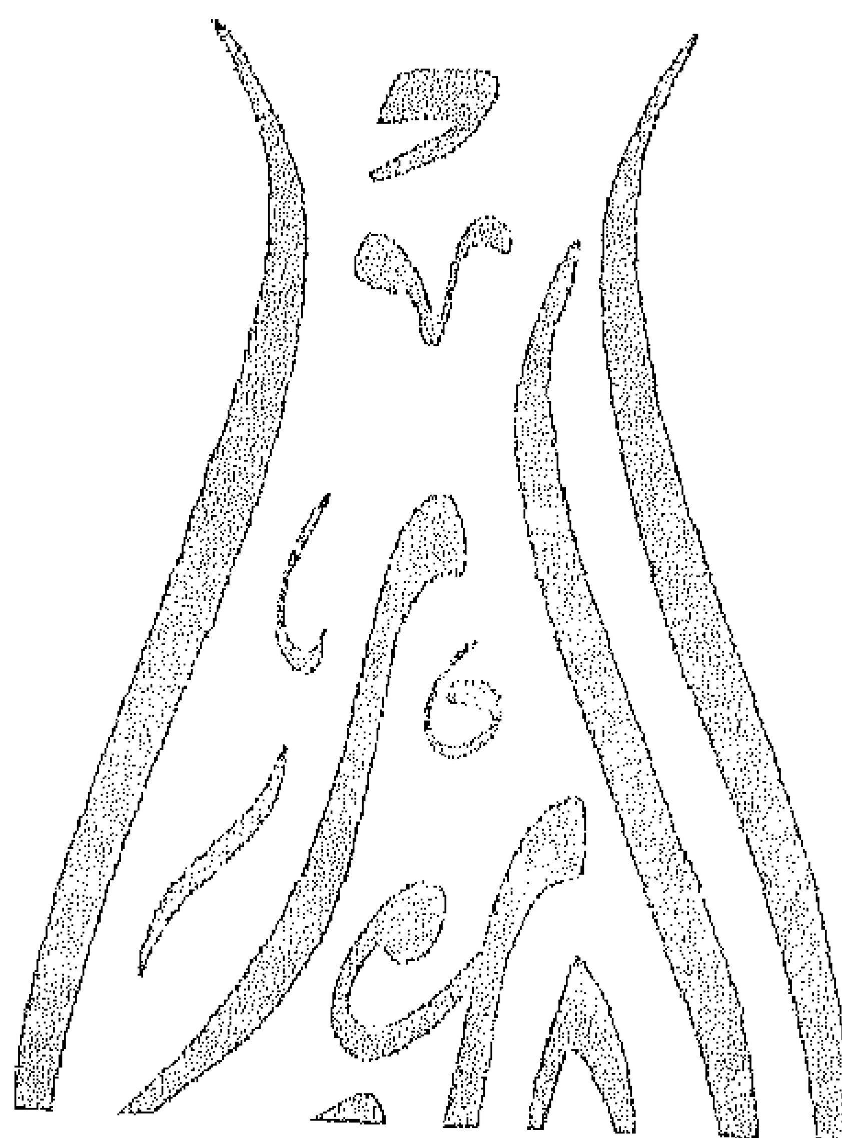
www.cbqie.org

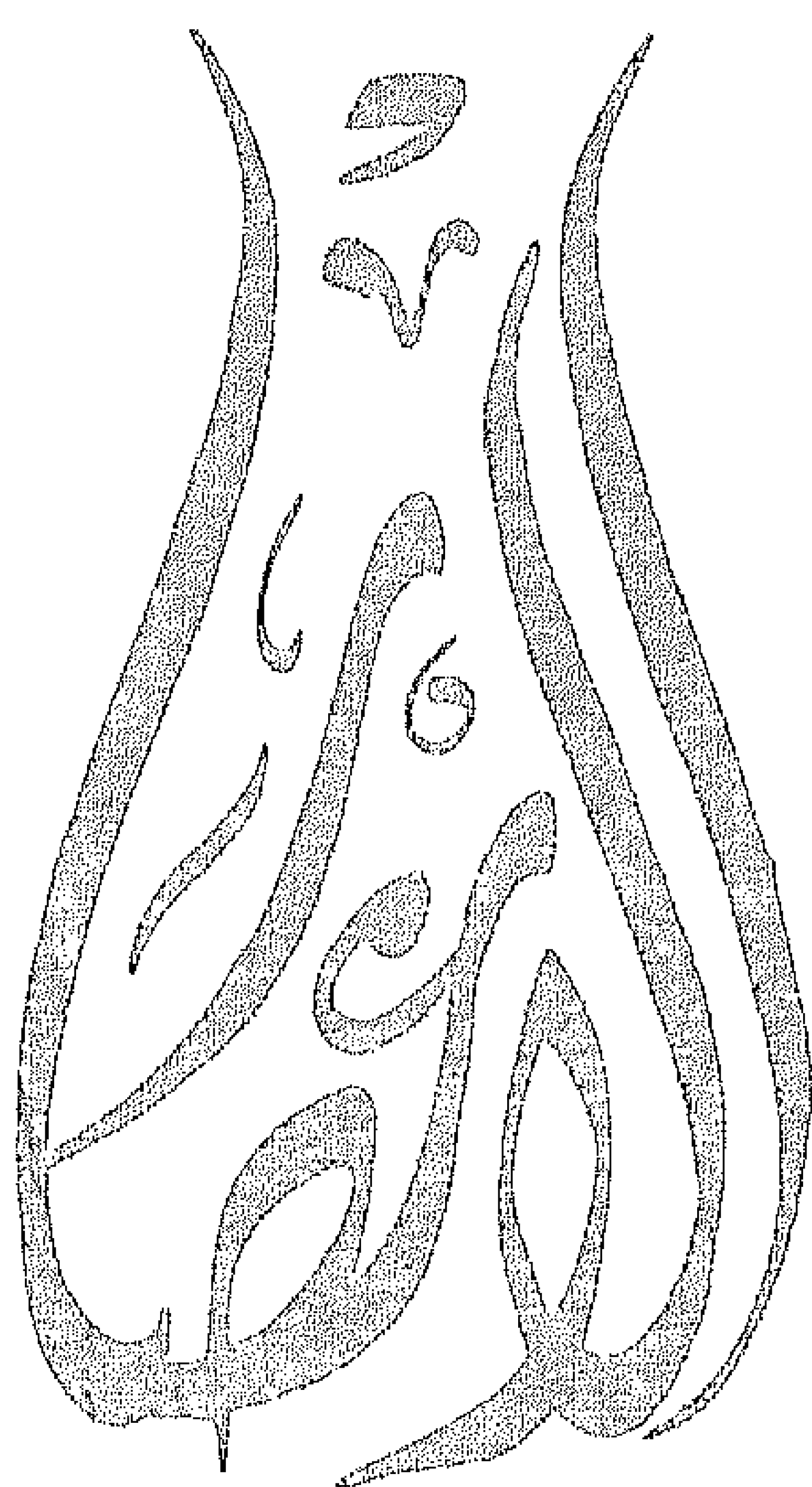
www.iFLa.org

www.eva.dk

westga.edu

www.naac-india.com





للنشر والتوزيع

إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية
في مؤسسات التعليم العالي

Quality Management of Educational and Research Services
in the Higher Educational Institutions



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

الأردن-عمان -وسط البلد- ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس: 2739 463 6 962+
خلوي: 5651920 79 962+ ص.ب 8244 الرمز البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي
الأردن - عمان - الجامعة الأردنية - ش. الملكة رانيا العبدالله - مقابل كلية الزراعة - مجمع زهدي حصوة التجاري
www.muj-arabi-pub.com
E-mail : info@muj-arabi-pub.com
moj_pub@yahoo.com





دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الاردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف 0096265713906 فاكس 0096265713907
جوال: 00962-797950880
dar_aleasar@hotmail.com